



**GRACINDA INÁCIO
SIYAWADYA**

**TRAJETÓRIAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS E
JOVENS CEGAS E COM BAIXA VISÃO NO
INSTITUTO DE DEFICIENTES VISUAIS DA BEIRA,
MOÇAMBIQUE**



**GRACINDA INÁCIO
SIYAWADYA**

**TRAJETÓRIAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS E
JOVENS CEGAS E COM BAIXA VISÃO NO
INSTITUTO DE DEFICIENTES VISUAIS DA BEIRA,
MOÇAMBIQUE**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação, área de especialização Educação Social e Intervenção Comunitária, realizada sob a orientação científica da Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu irmão Inácio Tatu (in memoria) pelo incansável apoio.

O júri

Presidente

Prof. Doutor António Augusto Neto Mendes

Professor associado do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade do Aveiro

Prof. Doutora Maria Cristina do Nascimento Rodrigues Madeira Almeida de Sousa Gomes

Professora auxiliar do Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do Território da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite de Castro Madeira

Professora auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

A elaboração deste trabalho foi possível graças a ajuda de várias pessoas.

Agradeço as crianças e jovens do Instituto de Deficientes Visuais da Beira por ter participado na presente pesquisa. E agradeço a direcção do Instituto de Deficientes Visuais da Beira por ter permitido a efetivação do presente trabalho.

Agradeço à Professora Doutora Rosa Madeira, pela orientação académica e por ter sido a fonte de inspiração a quando da sua visita à Moçambique.

Agradeço aos meus professores do Mestrado em Educação e Formação pela oportunidade que me deram para concretizar os meus objetivos.

Agradeço a minha família, a Leonor Picardo, ao DJosefa Nhantumbo e aos meus colegas de trabalho, aos meus colegas de mestrado, que direta ou indiretamente contribuíram para a efetivação deste trabalho.

Palavras-chave

Deficiência visual, Cegueira, Baixa visão, inclusão, Educação especial, Direitos da pessoa com deficiência

Resumo

O presente trabalho é o culminar do estudo de caso realizado no Instituto de Deficientes Visuais da Beira, na cidade da Beira em Moçambique. O estudo teve como objetivo compreender as trajetórias de inclusão de crianças e jovens cegos e com baixa visão do Instituto de deficientes visuais da Beira. Para responder a este objetivo, considerou-se o uso das técnicas de observação e entrevista que foram aplicadas aos participantes do estudo, organizados em grupos. No primeiro grupo denominado de grupo de Atividades dos tempos livres (ATL), o número de participantes foi indefinido por causa das características do contexto da pesquisa. No grupo da 7ª classe participaram cinco crianças e jovens e no último grupo participaram 6 crianças e jovens. Para fundamentar as ideias que foram surgindo como resultado das informações obtidas no contexto da pesquisa contou-se com as contribuições teóricas concernentes a deficiência visual, a inclusão numa perspetiva de educação, direitos da pessoa com deficiência e a educação especial. Como resultado, constatou-se que de uma forma geral, as crianças e jovens não se sentem incluídas nos contextos em que convivem. Para completar o estudo propôs-se uma intervenção comunitária com intuito de contribuir para minimizar o impacto da exclusão social destas crianças e jovens.

Keywords

Visual deficiency, Blindness, Low vision, Inclusion, Special education, Rights of persons with disabilities

Abstract

This paper is the culmination of a case study carried out at the Instituto de Deficientes Visuais of the city of Beira, Mozambique. The objective of the study was to understand the inclusion trajectories of blind and low vision children and young people from the Instituto de Deficientes Visuais of Beira. In order to respond to this objective, observation and interview techniques were considered which were applied to the study participants, organized in groups. In the first group, called the Leisure Activities group (ATL), the number of participants was undefined due to the characteristics of the context of the research. In the 7th group participated in five children and young people and in the last group 6 children and young people participated. To support the ideas that emerged as a result of the information obtained in the context of the research was used the theoretical contributions concerning visual deficiency, inclusion in a perspective of education, disability rights and special education. As a result, it has been found that in general, children and young people do not feel included in the contexts in which they live. To complete the study, a community intervention was proposed in order to contribute to minimize the impact of the social exclusion of these children and young people.

Índice

Dedicatória.....	i
Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Lista de abreviaturas.....	viii
Introdução.....	9
I - CAPÍTULO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	11
1.1 Da conceptualização da cegueira, baixa visão à deficiência visual.....	12
1.1.1 Relação entre cegueira, baixa visão e a deficiência visual.....	14
1.2 O estigma e a Deficiência Visual.....	16
1.3 A deficiência visual em Moçambique.....	21
1.4 A inclusão na perspetiva da educação.....	22
1.4.1 Os direitos da pessoa Deficiente: um percurso para a inclusão.....	24
1.4.2 Os direitos da pessoa Deficiente em Moçambique.....	27
1.4.3 A educação inclusiva para crianças cegas e com baixa visão.....	30
1.5 Segregação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais: um problema de exclusão ou um caminho para a inclusão?.....	33
1.5.1 Educação especial em Moçambique: um caminho para à inclusão?.....	38
II – CAPÍTULO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO.....	42
2.1 Estudo de caso.....	43
2.2 Instrumentos de recolha de dados: Observação e as notas de campo.....	44
2.2.1 Entrevista.....	46
2.3 O contexto social da investigação.....	47
2.3.1 Contexto social e geográfico da investigação.....	47
2.3.2 Do instituto Milton de Assis ao Instituto de Deficientes Visuais da Beira.....	49
2.3.3 O percurso até a entrada no IDV.....	52
2.3.4 A decisão sobre o lugar da investigação no IDV.....	54
2.3.5 Participantes da investigação.....	56
III – CAPÍTULO: O SENTIDO DE INCLUSÃO PARA AS CRIANÇAS E JOVENS CEGAS E COM BAIXA VISÃO NO INSTITUTO DE DEFICIENTES VISUAIS DA BEIRA.....	58

3.1	As crianças do IDV à um passo da escola regular	59
3.2	As atividades do tempo livre (ATL)	62
3.2.1	Atividades de vida diária e o sentido de inclusão das crianças e	63
3.2.2	Trabalhos manuais e a inclusão de crianças e jovens do IDV	66
3.2.3	Atividades culturais: o teatro e os debates no processo de	68
3.3	O significado dos direitos da pessoa com deficiência para as crianças e	69
3.4	Um novo começo ... para promover a inclusão das crianças e jovens do	71
IV – CAPÍTULO: CONSIDERAÇÕES FINAIS		75
4.2.	Referências bibliográficas	81
Anexos		86

Lista de abreviaturas

ACAMO	Associação de Cegos e Amblíopes de Moçambique
ATL	Atividades dos tempos livre
DPEDH	Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano
DPGCAS	Direção Provincial do Género Crianças e Ação Social
DPS	Direção Provincial da Saúde
IDV	Instituto de Deficientes Visuais da Beira
MGCAS	Ministério de Género Criança e Ação Social
MINED	Ministério da Educação
MINEDH	Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano
MISAU	Ministério da Saúde
NE	Necessidades Especiais
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PNAC	Plano Nacional de Acção para a Criança
PNAD	Plano Nacional de Acção da área da Deficientes
RAMAS	Repartição de assuntos de mulher e acção social
ROSC	Fórum da Sociedade Civil para os Direitos da Criança
SDSMAS	Serviços Distritais de Saúde Mulher e Ação Social
SNE	Sistema Nacional de Educação

Introdução

A presente pesquisa tem como objetivo compreender as trajetórias de inclusão das crianças e jovens cegas e com baixa visão do Instituto de Deficientes Visuais da Beira, Moçambique. Em geral, o trabalho discorre sobre as experiências dos processos de inclusão através de relatos de histórias pessoais por meio de entrevistas de grupos, bem como a observação destes no exercício das atividades diárias.

A pesquisa sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais como o caso das crianças e jovens do Instituto de deficientes visuais da Beira, nos levou a dissertar sobre temáticas relevantes para o entendimento das significações que estas crianças têm em relação a esta temática. É importante referir que, a relevância deste estudo irá permitir o desenvolvimento de ideias para a projeção de novas pesquisas em torno da inclusão de crianças, jovens, adultos e idosos com deficiência visual em diferentes contextos da sociedade moçambicana, e possivelmente abrir espaço para debates na sociedade.

Para melhor debruçar sobre as trajetórias de inclusão das crianças e jovens, estrutura-se o presente estudo da seguinte maneira: Fundamentação teórico-conceptual, correspondente ao primeiro capítulo; os procedimentos metodológicos e o contexto social da pesquisa correspondendo ao segundo capítulo; no terceiro capítulo, temos o sentido de inclusão para as crianças e jovens cegas e com baixa visão do Instituto de Deficientes Visuais da Beira; por último as considerações finais.

O primeiro capítulo, começa por refletir sobre os conceitos de cegueira e baixa visão de forma a aproximar-se à temática da deficiência visual. Entende-se que, ao discursar sobre estes três conceitos, havia pertinência de relacioná-la com o estigma, para entender as atitudes das pessoas perante um deficiente visual. Para além destes assuntos, neste capítulo também apresentamos a discussão sobre a inclusão, sob ponto de vista educativo, os direitos da pessoa com deficiência, a segregação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, e o capítulo termina com o debate de ideias sobre a educação, especial em Moçambique.

O segundo capítulo, inicia por expor os procedimentos metodológicos seleccionados para recolher dados que permitiram a consecução dos propósitos do presente estudo. Ainda neste capítulo, apresentamos as características do contexto social e geográfico do local da pesquisa, os caminhos que levaram ao encontro das crianças e jovens do Instituto de deficientes visuais da Beira, como também as particularidades dos participantes. De referir que, as características do contexto da pesquisa são as que definiram a escolha dos procedimentos metodológicos.

O terceiro capítulo versa sobre o sentido de inclusão para as crianças e jovens do instituto de deficientes visuais da Beira. Observados em um grupo maior e dois subgrupos originários do primeiro grupo, onde se encontram crianças e jovens com experiências diferentes, mas por se encontrar no mesmo contexto social comungam ideias tangentes ao sentido de inclusão. De referir que, o debate de ideias entre aos dados recolhidos no contexto da pesquisa e as abordagens de teóricos da área em questão, possibilitaram a construção de conhecimento, bem como a compreensão das trajetórias de inclusão destas crianças e jovens. Para além destes conhecimentos, este capítulo apresenta uma proposta de intervenção comunitária que visa dar resposta as inquietações observadas durante o estudo.

Por último, apresentamos a consideração final, que vem consolidar todas as informações obtidas ao longo do trabalho, através das constatações observadas no decurso do estudo.

I - CAPÍTULO:
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEPTUAL

1.1 Da conceitualização da cegueira, baixa visão à deficiência visual

O termo cegueira tem suscitado vários debates ao longo dos anos por remeter a vários significados em diversos meios, tais como sociocultural, médico e acadêmico. É normal nos dias de hoje a preocupação com a utilização do termo deficiente visual em detrimento do da cegueira, muitas vezes usando como sinónimos. Entretanto, estes termos têm significados diferentes. A deficiência visual difere da cegueira por este ser “mais abrangente visto que engloba não só a cegueira como também a baixa visão (Nunes e Lomônaco, 2010)”.

No entanto, existem opiniões que consideram a expressão “cego” como depreciativa, preconceituosa, dentre outras designações negativas. E para clarificar e melhor explicar estes termos recorreremos as ideias de Nunes e Lomônaco (2008) que referem que a “cegueira é uma deficiência visual caracterizada pela impossibilidade de apreensão de informações do mundo externo pela visão. Existem dois tipos de deficiência visual: cegueira e baixa visão (Nunes e Lomônaco, 2008) ”. Deste modo, pode-se dizer que usar o termo deficiência visual não é o mesmo que o usar o termo cegueira uma vez que a deficiência visual engloba tanto a cegueira como a baixa visão.

Para melhor entendimento dos termos acima referidos, importa elucidar que a expressão “cegos” que segundo Lowenfeld (1950) Apud Amiralian (1997) “(...) são aqueles que apresentam acuidade visual¹ de 0 a 20/200 (enxergam a 20 pés de distância aquilo que o sujeito de visão normal enxerga a 200 pés), no melhor olho, após correção máxima, ou que tenham um ângulo visual restrito a 20° de amplitude” (p.30). Este conceito foi aprovado pela OMS em 1972 conforme Amiralian (1997). Por sua vez, Nunes e Lomaco (2008), comunga da mesma ideia ao definir que o “cego é o indivíduo com acuidade menor que 0,1 ou campo visual com menos de 20 graus”. Este autor ainda acrescenta, dizendo que o que diferencia a cegueira da baixa visão é que esta última caracteriza-se pela acuidade

¹ “(...)”, não há um consenso sobre como definir acuidade visual, tanto que sua expressão, embora bem entendida e operada por oftalmologistas, costuma trazer embaraços a outros cientistas. (...) Nessas “definições”, a primeira com ordenação psicobiológica, as outras duas operacionais, não fica claro o que seja “forma” ou “reconhecimento” ou “resolução de imagens”. (Bicas, Harley E. A., 2002)

de 6/60 e 18/60 e/ou um campo visual entre 20 e 50 graus (Nunes e Lomaco, 2008).

Segundo Amiralian (1997), a ausência total da percepção visual não é comum sendo assim o cego não vivem na escuridão total. Nesta ordem de ideias, Amiralian alude que:

“A grande maioria daqueles a quem denominamos cegos frequentemente distingue o claro do escuro, percebe vultos e conta dedos a uma determinada distância. Por outro lado, se pensarmos que trevas e escuridão são dados perceptuais que têm no outro pólo a claridade e a brancura, um sujeito que nunca enxergou não poderá jamais ver nem a escuridão nem a claridade, sendo, portanto, esses conceitos muito mais metafóricos do que dados da realidade (Amiralian, 1997: 29)”.

Deste modo, pode-se dizer que existe um limite de visão entre o indivíduo cego e o com baixa visão. Se o cego consegue ver de 0 à 20 pés, o que um indivíduo sem deficiência visual vê a 200 pés, então as constatações da Amiralian fazem muito sentido ao referir que a maioria dos cegos não vive numa escuridão total.

O conceito médico de cegueira, de acordo com a mesma autora se resume na “medida da capacidade visual das pessoas portadoras de deficiências no órgão da visão” (Amiralian, 1997,p. 31). De acordo com Nunes e Lomônaco (2008), a cegueira pode classificar-se em dois grupos, a cegueira congénita e adventícia. O primeiro grupo define-se pela perda da visão, antes da criança completar os cinco anos de idade, em contra partida o segundo grupo caracteriza-se pela perda da visão a partir dos 5 anos em diante.

Na Grécia antiga, o ver e o pensar eram identificados pela linguagem. A cegueira era descrita por Sócrates em Fédon como a perda do olho da mente. Como na Grécia antiga, atualmente o uso das palavras “visão” e “olhar” bem como os seus sinónimos desde que sejam fiéis ao mesmo significado, fazem parte da nossa linguagem (Amiralian, 1997). A cegueira foi usada como metáfora para exprimir vários sentimentos ao longo dos anos desde a antiguidade, nos mitos, na Bíblia e na Grécia clássica. Na estória mítica de Sófocles, o rei Édipo auto mutilou os olhos ao descobrir que tinha matado o pai e casado com a mãe. Ainda nesta estória, Sófocles adverte-nos que a cegueira era uma punição pior que a morte, e que servia para o pecado do incesto. Numa outra situação, os

deuses destruíram a vista de Tirésias personagem mítico grego, sendo recompensado posteriormente com o dom da profecia e presenteado com um bastão mágico que o guiava (Amiralian, 1997).

Um outro exemplo do uso da cegueira como metáfora, foi o caso das fases de desenvolvimento psicosexuais descritas por Sigmund Freud, ao se servir do mito de Édipo para explicar a cegueira como significado de castração. Apesar de Freud referir a castração de forma simbólica e relacionar a uma “condição necessária a um desenvolvimento sadio”, no nosso pensamento embora inconsciente, a cegueira remete a castração real que significa punição para um pecado capital (Amiralian, 1997).

Enfim, a cegueira, a baixa visão e a deficiência visual sempre foram observadas de diferentes maneiras, mas o que importa salientar sobre estes conceitos é que a determinação do termo deficiência visual como o termo padrão para se referir tanto a cegueira, como a baixa visão facilita a interpretação ou desmistificação destes termos.

1.1.1 Relação entre cegueira, baixa visão e a deficiência visual

“A cegueira é uma deficiência visual que se caracteriza pela limitação da visão ao captar informações do meio ambiente onde está inserido” (Martin & Bueno, 1997; p.). A baixa visão assim como a cegueira, é uma deficiência visual complexa que abrange diversas complicações das funções visuais, que afetam a intensidade da percepção da luz no meio externo. A baixa visão inclui a ambliopia, a visão subnormal ou visão residual (De Sã; De Campos; Silva, 2007). Segundo a OMS, visão subnormal é definida como sendo:

“Uma pessoa com visão subnormal é alguém que, após intervenção médica, cirúrgica e/ou óptica, tem uma acuidade visual corrigida, no olho mais saudável, de menos que 6/18 até a percepção de luz inclusive, ou um campo visual central inferior a 20 graus, mas que consegue usar ou ter o potencial para usar sua visão para planejar e/ou executar uma tarefa.” (Dijk; Kishiki; Courtright, 2014: 5)

Assim a deficiência visual engloba a cegueira e a baixa visão. Em outras palavras pode-se dizer que tanto a cegueira como a baixa visão são anomalias que se caracterizam pela dificuldade de captação de informações através da visão, constituindo deste modo uma deficiência.

Segundo Batista (1998), existem diversas peculiaridades no que concerne a classificação e conceitualização da deficiência visual. Algumas destas foram conceituadas em função dos diferentes graus de captação de luz. Um destes conceitos é o da cegueira legal, que de acordo com Batista (1998) “quantifica os valores mínimos de acuidade visual com/ou campo visual a partir dos quais uma pessoa é considerada cega”. Por seu turno, Martin & Bueno (1997) referem que, as definições da deficiência visual são determinadas atendendo dois grupos fundamentais.

O primeiro grupo compreende as pessoas com visão subnormal, com baixa visão, com ambliopia que independentemente de possuir restrições na sua capacidade visual, conseguem obter êxitos em alguns trabalhos no seu dia-a-dia porque ainda têm resíduos visuais que permitem enxergar (Martin & Bueno, 1997). Assim, os cegos ou invisuais fazem parte do segundo grupo. Este grupo abrange indivíduos que somente têm capacidade de guiar-se em direção à luz, perceber volumes, cores e ler grandes títulos, mas sem no entanto possibilitar o uso da escrita, leitura até em negrito, por não possuir nenhum resíduo visual (Martin & Bueno, 1997, p. 317).

Relativamente ao termo deficiente visual, Koenig (1996) apud Batista (1998) refere que a Associação Médica Americana elaborou o termo em 1934, como resultado da solicitação feita pelo governo dos EUA, com o intuito de designar indivíduos que realizavam seus benefícios sociais devido a suas deficiências visuais. Não obstante, na abordagem educacional, a criação deste termo depreciou o uso da palavra “cegos” em indivíduos que ainda possuíam um resíduo visual, passando deste modo a denominar baixa visão (Batista, 1998).

Portanto, as expressões, cegueira, baixa visão e deficiência visual, constituem designações, que qualificam os indivíduos, considerando as particularidades no tocante às suas limitações visuais. A escolha da expressão corretamente aceite, depende do contexto sócio cultural ou da abordagem

(médica, educacional, dentre outras) em que esta é empregue. Com base nas diferentes abordagens aqui referidas, pode concluir-se que, apesar de existir diferenças conceptuais no que concerne aos termos referidos, o uso da expressão deficiente visual seria adequado para designar indivíduos com limitações visuais, independentemente do grau de percepção da luz ou acuidade visual.

1.2 O estigma e a Deficiência Visual

O termo estigma, tal como afirma Goffman (2004), foi concebido pelos gregos da antiguidade para designar sinais ao longo do corpo que indicavam algo atípico, constituindo deste modo uma evidência notável ou desprezível ao *status* moral da pessoa em causa. Goffman (2004), elucida que estes sinais indicavam que os portadores destes eram indivíduos à margem da sociedade tais como criminosos, escravos, aqueles que eram considerados traidores, pessoas ritualmente poluídas. Eram sinais executados com cortes ou fogo e o contato com os portadores destes sinais devia ser evitado, principalmente em locais públicos (Goffman, 2004).

Na época do cristianismo, o termo estigma foi concebido sob duas perspetivas, a religiosa e a médica. A primeira considerava os sinais corporais como produto da graça divina e caracterizava-se pelo formato de flores em erupção sobre a pele. A segunda perspetiva fundamentava que estes sinais corporais seriam resultado de um distúrbio físico (Goffman, 2004).

Para Teixeira Filho (2005), a palavra estigma advém da crucificação de Cristo. Os sinais de estigma constituíam as cinco marcas deixada no corpo de Cristo, que posteriormente foram observadas nos corpos de São Francisco de Assis e outros religiosos do século XVIII. Neste âmbito, as marcas são designadas de estigmata, refere Teixeira Filho recorrendo das abordagens de Hoad (1993) e Fower & Fower (1995). O mesmo autor acrescenta citando Wilson (1988) que as marcas apenas foram observadas em indivíduos cuja devoção ao catolicismo ou protestantismo eram excepcionais, acreditando que na abordagem

religiosa “estigmatizar um corpo é santifica-lo” (Wilson, 1988 apud Teixeira Filho, 2005:35).

Portanto, tanto o termo estigma como o estigmata têm uma ligação, na medida em que os sinais corporais não são inatos, no primeiro caso infligidas pelo desejo de outros indivíduos e no segundo pela devoção destes. “Dai a relação do estigma com a tatuagem, a escarificação ou qualquer outra forma de marcar e ou alterar o corpo via “ estigmatização’ (Hambly, 1925 apud Teixeira Filho, 2005:35)”. Por conseguinte, pode-se dizer que estigmatizar é marcar e dependendo da situação, esta marca torna-se estigma, na medida em que o estigmatizador grifa um individuo pelo que ele representa. O estigma é externo a pessoa estigmatizada.

Na contemporaneidade, a expressão estigma apesar de ser bastante usada, enfatiza mais a desgraça do sujeito estigmatizado em detrimento do sinal corporal. A essência do termo foi evoluindo ao longo dos anos, permitindo associar a expressão aos diversos tipos de desgraças que atormentam as diferentes sociedades. Assim, para definir o conceito de estigma, teóricos determinaram as precondições estruturais sem no entanto se distanciar muito do significado original (Goffman, 2004). O mesmo autor deslinda que existe uma dupla abordagem subjacente ao termo estigma e seus sinónimos: a primeira considera que as peculiaridades do estigmatizado são evidentes aos olhos das outras pessoas; e na segunda abordagem, estes sinais nem são percebidos pelos demais. Goffman apresenta três modalidades de estigma.

“Em primeiro lugar, há as abominações do corpo - as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família (Goffman, 2004: 7)”.

As caraterísticas sociológicas sobre estigma aqui apresentadas assemelham-se ao sentido do termo estigma descritas pelos gregos. “Um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social quotidiana

possui um traço que se pode impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus (Goffman, 2004:7) ". Como constata Link e Phelan (2001:364-365) ao referir as concepções de Stafford e Scott (1986), o estigma são traços observados em determinados indivíduos que vão contra aspectos considerados normativos numa determinada sociedade que são definidos como uma crença compartilhada em que os indivíduos devem comportar de certa maneira em um dado momento. Deduz-se que pessoas estigmatizadas apresentam particularidades que as identificam socialmente de maneira desvalorizada refere Crocker et al (1998) apud Link e Phelan (2001). Deste modo, as pessoas estigmatizadas são vistas como sendo anormais. Como consequência, sofrem todo tipo de discriminação consciente e inconscientemente, reduzindo suas oportunidades na vida.

"Construímos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original". (...) "Aqueles que estão diante de um cego podem ter uma gama enorme de crenças ligadas ao estereótipo" (Goffman, 2004:8).

Posto isto, podemos afirmar que a estigmatização de pessoas com deficiência visual resulta das concepções errôneas e místicas que estão subjacentes na percepção dos indivíduos considerados "normais". Como fundamenta Amiralian (1997), existem várias opiniões, no que se refere aos indivíduos cegos e estas são descritas popularmente em extremidades diferentes. Por um lado, os cegos são considerados no dia-a-dia como pessoas pobres, indefesas, inúteis e desajustadas. Por outro lado, há pessoas que acreditam que os cegos têm poderes sobrenaturais, são misteriosos e possuem dons que os possibilitam adquirir conhecimentos que ultrapassam o tempo e o espaço.

"Há também a consideração dos cegos como seres extrema e pateticamente bons, moralmente superiores aos videntes, por estarem isentos da superficialidade do mundo visual; ou então, ao contrário, como sujeitos protótipos da maldade e imoralidade (Amiralian, 1997:23) ". Continuando nesta linha de

pensamento, Nunes e Lomaco (2010) referem que tal como na literatura, assim como na comunicação social, os indivíduos portadores de deficiência visual são consideradas especiais por possuir traços diferentes dos demais indivíduos. Deste modo, o preconceito que se constrói sobre a deficiência do indivíduo cego torna-se barreira, impedindo que este seja visto como um ser humano. Estas concepções populares enfatizam a ideia de que o deficiente visual não é normal, e consequentemente aumenta a possibilidade de ser estigmatizado.

A estigmatização de pessoas deficientes não se circunscreve somente nas concepções populares; estudiosos também concebem as suas abordagens teóricas, enfatizando mais as técnicas de pesquisas em detrimento das percepções dos indivíduos que estudam (Schneider, 1988, apud Link e Phelan 2001). Esta ignorância sobre a experiência das pessoas estigmatizadas contribui para a perpetuação de inferências infundadas. Link e Phelan (2001) discorrendo sobre a perspectivas de Fine & Asch (1988) discerniu cinco suposições relativas a deficiência:

“(...) (a) that disability is located solely in biology, (b) that the problems of the disabled are due to disability-produced impairment, (c) that the disabled person is a “victim,” (d) that disability is central to the disabled person’s self-concept, self-definition, social comparisons, and reference groups, and (e) that having a disability is synonymous with needing help and social support (Link e Phelan, 2001:366)”.

Estas suposições vêm consolidar as concepções dos indivíduos que têm sobre os deficientes, bem como contribuir para a sustentação da estigmatização. Se fazermos inferências em torno da deficiência num indivíduo com o propósito de justificar e colocar em evidência a sua condição, automaticamente e inconscientemente, seremos induzidos a estereotipá-los e posteriormente estigmatiza-los.

Como mudar as concepções preconceituosas em relação as pessoas com deficiência visual de modo a minimizar o efeito estigmatizante? Acreditamos que o primeiro passo seria criar condições para que haja aceitação destes por parte dos demais. No entanto, se analisarmos o que sustenta regra de ouro na mecânica²,

² Fonte: retirado em 30/04/18 <http://pt.nextews.com/b3c10b54/>

que explica “que todos os movimentos em mecanismos simples têm uma certa conexão com as forças que a máquina desenvolve”. A ser assim, “a relação dos movimentos das duas extremidades de um mecanismo simples ao qual as forças são aplicadas é sempre o inverso da proporção das forças que são aplicadas a essas extremidades”. Por outras palavras, diríamos que, o que a máquina perde em aplicar as forças, ganha em movimento, e vice-versa. Fazendo uma analogia com as ciências naturais e no tocante ao deficiente visual, podemos refletir que o fato do deficiente ter limitações visuais que correspondem ao sentido de visão, naturalmente o seu organismo é predisposto a desenvolver os outros sentidos de modo a compensar o sentido deficiente.

Entretanto, no concernente aos casos de pessoas estigmatizadas, podemos explicar este fenómeno recorrendo as concepções de Goffman. Este autor, esclarece que o individuo estigmatizado em determinadas situações pode tentar concertar “o que considera a base objectiva de seu defeito” (Goffman, 2004:11), como exemplo refere, o mesmo autor, no caso dos indivíduos que se submetem à cirurgia plástica com intuito de corrigir uma deformidade, ou quando um cego faz um tratamento ocular, ou ainda um analfabeto que vai à escola dentre outros exemplos. Então o efeito de corrigir o que se considera marca ou sinal depreciativo não garante o *status* normal na sua plenitude, porém transforma o seu ego, tornando numa pessoa que evidencia ter concertado a sua condição anterior (Goffman, 2004).

O outro aspeto que se deve ter em conta no processo de procura de aceitação da pessoa estigmatizada, é a “vitimização”. Este acontece como consequência da exposição a “milagrosos” que vendem todo o tipo de serviços para consertar o que acreditamos ser anormal no nosso organismo, como por exemplo: “corrigir a fala, para clarear a cor da pele, para esticar o corpo, para restaurar a juventude, curas pela fé e meios para se obter fluência na conversação (Goffman, 2004: 11)”. Portanto, para Goffman (2004) a condição da pessoa estigmatizada aliada a pressão exercida pela sociedade na busca de uma solução para ser considerado um individuo normal, concorre para estes indivíduos recorram à meios cientificamente aceites ou duvidosos, levando-os à extremos.

Na atualidade, com o aparecimento de movimentos sociais pró-inclusão, a mudança de concepção em relação ao olhar estigmatizante sobre as pessoas deficientes para um olhar de aceitação tem contribuído para inclusão social destas. Com o aparecimento de novas tecnologias nos anos 70, permitiu que hoje muitos deficientes tenham as mesmas oportunidades que as outras pessoas, como por exemplo frequentar espaços públicos sem causar constrangimento a eles mesmo e aos outros (Silva; Júnior, Matos, 2012).

1.3 A deficiência visual em Moçambique

“Estima-se que em Moçambique existam 720.000 deficientes visuais, dos quais 190.000 invisuais profundos. As principais causas de cegueira são: a catarata, o glaucoma, as opacificações da córnea, nomeadamente por tracoma, a ambliopia refractiva, os traumatismos e as retinites associadas com o HIV (Zambujo, 2010: 417).”

Outras causas da cegueira em Moçambique são traumatismos provocados por acidentes de viação e acidente trabalho, violência física, o convívio entre o homem e alguns animais domésticos como é o caso do gado caprino, ataques de alguns repedes e práticas culturais comunitárias nocivas aos olhos como por exemplo o uso de algumas raízes no lugar de sabão (Zambujo, 2010). Entretanto, 80% destes casos, são evitáveis ou tratáveis. Não obstante, o número exíguo de técnicos de oftalmologia, bem como a distância que se percorre para os hospitais, aliada a falta de conhecimentos sobre os métodos de prevenção contribuem para a incidência da cegueira (ACAMO, 2018).

Os dados descritos por Zambujo são relativos ao censo de 2007. De então até ao ano em curso, o número de deficientes visuais aumentou, porém não podemos precisar quantos deficientes visuais existem em Moçambique no presente ano.

1.4 A inclusão na perspectiva da educação

Segundo Freire (2008), a inclusão refere-se a “um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros” (p.5). Freire (2008) ainda acrescenta que no âmbito da educação, a inclusão permite que o direito de todos alunos desenvolver suas capacidades, permitindo deste modo o acesso à educação de qualidade, bem como exercer o seu direito à cidadania, dentro do que são as suas necessidades, interesses e características. Sem se distanciar da abordagem desta autora, Correia (2013) refere que, a inclusão é a integração do aluno numa classe regular preparada para tal, isto é, o aluno deve ter acesso a todos os serviços educativos e ajuda necessária de acordo com as suas particularidades e necessidades. Deste modo, os serviços educativos devem abranger para além de professores, psicopedagogos dentre outros especialistas (dependendo do tipo de necessidades dos alunos), atividades extracurriculares (por exemplo atividades que possibilite a independência pessoal) que permitam que este aperfeiçoe suas habilidades e aptidões próprias do dia-a-dia (Correia, 1995;Correia, 2003; Correia, 2013).

Segundo o Relatório Mundial sobre a Deficiência (2011:8), muitos autores concordam entre si, ao referir que a “inclusão significa atender o aluno com NEE severas, na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial (Friend & Bursuck, 1996; W. Stainback & S., Stainback, 1996)”. Assim sendo, o princípio da inclusão numa classe regular envolve todo tipo de serviços educacionais, incluindo especiais que possam auxiliar o aluno com diferentes níveis necessidades (Relatório mundial sobre a deficiência, 2011).

Smith, Polloway, Patton e Dowdy (2001) citados por Correia (2013) ao definirem a inclusão, enfatizam aspectos como a inserção física, social e académica na classe regular do aluno com NEE, e estes autores elucidam que o apoio que o aluno com NEE recebe na classe regular ao longo do dia escolar nem sempre acontece dentro da classe regular, pois estes concordam que em algum momento haverá circunstâncias que farão com que o aluno seja auxiliado por

algum tempo fora da classe regular. Tendo em conta os níveis de necessidade ou os graus de dificuldades do aluno com NEE, os professores e outros profissionais da equipa multidisciplinar que acompanham o aluno devem estar preparados para se adaptar e apoiar o aluno conforme a situação que se encontram. Portanto, “(...) que o princípio da inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação o exija”, afirma Martins (2013:8).

Ultimamente é notório que o aluno com NEE significativas que se beneficiam de serviços adequados e apoios suplementares na classe regular obviamente irão alcançar os objetivos definidos em função das suas peculiaridades, reitera Forest (1987) apud Correia (2013). Correia (2013) ainda refere que o sucesso do movimento da inclusão depende da maneira como os indivíduos compreendem e aceitam os alunos com NEE. Se olharem para o movimento inclusão como algo que traz vantagem, onde há igualdade de oportunidade para todos, então o seu sucesso será efetivo, caso contrário não passará de uma utopia (Correia, 2013). Muitas vezes o que tem acontecido nas diversas áreas da sociedade, é que todos gostam de usar a palavra inclusão por ser um movimento contemporâneo, entretanto não conseguem pôr em prática por envolver a participação de uma equipa grande e multidisciplinar de profissionais na intervenção social ou pedagógica nos indivíduos com NEE, incluindo os com NEE significativas, tornando-se dispendioso para as instituições que os acolhem.

Em suma, a inclusão busca trazer os indivíduos com NEE, os grupos minoritários que são excluídos pelas suas características físicas, os indivíduos pobres economicamente, os deficientes e outros, a conviver na sociedade com os demais cidadãos e tendo acesso a todos os serviços adequados às suas características e necessidades.

1.4.1 Os direitos da pessoa Deficiente: um percurso para a inclusão

Desde a antiguidade, a humanidade sempre discriminou os indivíduos desfavorecidos, e os que eram considerados à margem da sociedade como os escravos, pessoas consideradas de raça inferior, criminosos, deficientes, pessoas de classe económica inferior, entre outros. Por conseguinte, os direitos humanos não abrangiam à todos indivíduos, concorrendo deste modo para que os excluídos lutassem para os conquistar. Esta luta pela procura por direitos iguais na sociedade, por parte das pessoas marginalizadas foi crescendo ao longo dos anos e culminou com a criação e desenvolvimento de movimentos sociais. De salientar que estes movimentos contribuíram bastante para a minimização dos problemas agudizados pela discriminação e a consequente exclusão social dos diferentes grupos vulneráveis da sociedade. No entanto, apesar das oportunidades criadas e a sua massificação no que tange ao gozo dos direitos humanos dos grupos sociais vulneráveis, a desigualdade no acesso à educação de qualidade indispensável para o desenvolvimento do indivíduo e sua cidadania, ainda prevalece (Ferreira, 2006; Ferreira, 2013).

Importa destacar que um dos grupos que mais sofre a exclusão no seio da sociedade são as pessoas portadoras de deficiência. Segundo o Relatório Mundial sobre a Deficiência (2011) cerca de 200 milhões de pessoas no mundo passam dificuldades funcionais consideráveis. E maior parte destas pessoas vivem nos países em desenvolvimento, com maior enfoque nos países africanos. Com o aparecimento das grandes organizações humanitárias mundiais como as Nações Unidas e outras, permitiram a definição de princípios como o caso da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Junho de 1994 em Salamanca na Espanha, onde foram definidos aspectos como os seguintes pontos:

“Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades, (Declaração de Salamanca E Enquadramento da Acção, 1994)

O direito a educação só faz sentido se os sistemas de educação funcionarem com base nos princípios definidos na conferência de Salamanca. Não basta construir escolas, inserir o aluno com diferentes necessidades nela, a ação deve ser conjunta em que todos os agentes educadores devem participar. Para além dos pontos acima citados, na conferência de Salamanca foram aprovados por aclamação os aspetos que se seguem:

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades, as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo” (p.7). (Aprovado por aclamação, na cidade de Salamanca, Espanha, neste dia, 10 de Junho de 1994)

Estes foram alguns dos diversos tópicos aprovados pelos participantes da conferência. A aplicação destes princípios possibilita o acesso a oportunidades igualitárias, propiciando o exercício da cidadania para as crianças e jovens com deficiência e outros tipos de necessidade especiais. Estes princípios foram reforçados no Fórum Mundial da Educação de Dakar, na cidade com o mesmo nome, no Senegal no ano 2000. Segundo a UNESCO (2001) os participantes da conferencia de Dakar comprometeram-se a:

“(...) I) expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem; II) assegurar que todas as crianças, com enfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, que tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até 2015; (...)” (UNESCO, 2001:8-9)

Assim, a discussão e a consequente ratificação de princípios que auxiliam os estados e organizações interessados em melhorar a qualidade e o acesso à educação para as crianças e jovens deficientes e com necessidades especiais, permitem que exerçam os seus direitos, possibilitando o exercício da cidadania.

Para além destas conferências e de outras realizadas em prol das crianças e jovens vulneráveis, a Convenção das Nações Unidas consagrou os direitos que “... são aplicáveis a todas as crianças, sem discriminação, incluindo o direito a uma educação baseada na igualdade de oportunidades”, refere Wertheimer (1997:5). Esta autora ainda salienta que na Regra Geral nº 6 da Nações Unidas reitera a pertinência dos Estados Membros de proporcionar uma educação para as pessoas com deficiência em ambientes educativos integrados, massificando deste modo o sentido de inclusão. Ademais os princípios fundamentais dos direitos humanos também enfatizam a não exclusão de crianças com deficiência em instituições regulares e nas comunidades.

Peter Newell, advogado e defensor dos direitos das crianças, apud Wertheimer (1997) afirma que a inclusão não deve ser tratada como uma matéria na área da educação ou da área profissional, mas sim é um assunto diretamente relacionado com os direitos humanos. Entretanto, o que tem acontecido muitas vezes, é que as discussões acerca da inclusão “...se perdem em argumentos acerca de políticas educacionais detalhadas ou discussões acerca de desempenhos profissionais e responsabilidades” (Wertheimer, 1997:6). Portanto, a ratificação de princípios gerais de direitos humanos, bem como as suas variantes devem ser interpretados em função dos seus objetivos, sem no entanto dispersar o seu foco. Ao desviar as atenções para os argumentos políticos, incorremos o risco de não implementarmos estes princípios na sua efetividade, tornando a essência da inclusão num mero adereço para as conferências nacionais e internacionais.

O princípio da inclusão pressupõe que todos os seres humanos independentemente das suas características, dificuldades ou necessidades, devem ter acesso a oportunidades iguais. Deste modo, ao se consagrar direitos para a pessoa com deficiência, abrem-se possibilidades para exequibilidade do processo de inclusão nas diversas sociedades. Para tal, deve haver consciencialização sobre a deficiência por parte das sociedades, como está descrito no artigo 1 referente aos “Requisitos para a Igualdade de Participação” das Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, que diz que: “Os Estados devem adoptar medidas para fazer com que a sociedade tenha

maior consciência das pessoas com deficiência, os seus direitos, as suas necessidades, as suas possibilidades e a sua contribuição” (ONU, 2018:8). Portanto, absorção e aplicação destas regras por parte dos cidadãos comuns e com deficiência iriam contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva. Além disso, os estados devem assegurar que os programas e os serviços sejam disponíveis a todos, atendendo as suas necessidades.

1.4.2 Os direitos da pessoa Deficiente em Moçambique

Tal como os Estados Membros das Nações Unidas, Moçambique também tem-se preocupado com a situação da criança com deficiência. Sendo assim, comprometido com as ações e princípios desta organização, o estado moçambicano, definiu e aprovou políticas e programas com o objetivo de promover a inclusão de pessoas com deficiência em diversos âmbitos. Uma das primeiras políticas usadas para a promoção da inclusão de crianças com deficiência foi a Lei 6/92 de 6 de Maio de 1992, do SNE, que no número 1 do artigo 29 sobre a educação especial, refere que “o ensino especial consiste na educação de crianças e jovens com deficiências físicas sensoriais e mentais ou de difícil enquadramento escolar se realiza de principio através de classes especiais dentro das escolas regulares”(Lei n.º 6/92 de 6 de Maio, 1992). Portanto, já em princípios da década 90 o estado moçambicano favorecia a inclusão de crianças e jovens com deficiência e outras necessidades especiais dentro das escolas regulares, sem no entanto ignorar os cuidados especiais de acordo com as suas necessidades.

Para além desta lei, Moçambique também aprovou a Lei 7/2008 de 9 de Julho: Lei sobre a Promoção e Proteção dos Direitos da Criança que enfatiza a proteção da criança, reforçando a promoção dos seus direitos, assim como se encontram definidos na Constituição da República, na Convenção sobre os Direitos da Criança, na Carta Africana sobre os Direitos e o Bem-Estar da Criança e demais legislação de proteção à criança (Lei n.º 7/2008 de 9 Julho, 2008). Um dos aspectos destacados nesta Lei o direito a educação a todas as crianças, sem

distinção de suas características física, social e outras, que de acordo com os números 1 e 3 do artigo 38:

“1. A criança tem direito à educação visando o seu pleno desenvolvimento dos seus dons, aptidões e potencialidades. preparando-a para o exercício da cidadania e qualificando-a para o trabalho, assegurando-se-lhe, nomeadamente: a) a igualdade de condições no acesso e permanência na escola; b) o direito de ser respeitado pelos seus educadores; c) o direito de contestar critérios de avaliação, podendo recorrer às instâncias superiores de educação; d) o direito de se organizar e participar em associações estudantis e juvenis; e) o acesso à escola pública nos termos da legislação pertinente”. (...)

“3. Nenhuma criança pode ser excluída da rede escolar por razões de género; religião, condição social, física ou estado de saúde. (Lei n.º 7/2008 de 9 Julho, 2008)”

Além das leis mencionadas, o estado moçambicano homologou o Decreto 58/2008 de 30 de Dezembro: que “aprova o Regulamento de Construção e Manutenção dos dispositivos técnicos de acessibilidade, circulação e utilização dos sistemas dos serviços públicos às pessoas com deficiência ou de mobilidade condicionada” (Decreto n.º 53/2008 de 30 de Dezembro, 2008). Este decreto tem como propósito o estabelecimento de estratégias que possibilitam a acessibilidade, circulação e utilização de sistemas de serviços e lugares públicos das pessoas em geral, e em particular das pessoas com deficiência ou de mobilidade condicionada. Todavia, estas leis e decretos que aprimoram o desenvolvimento de estratégias que permitem a implementação dos direitos das pessoas e crianças com deficiência, estão longe de ser efetivadas, visto que ainda existe uma grande separação entre as linhas orientadoras que constitui estas políticas e a realidade prática. Portanto, existe várias razões que podem concorrer para que haja este abismo entre as políticas e a sua efectivação no quotidiano, uma delas, ou talvez a principal é o fato de a maior parte da população moçambicana não ter acesso aos instrumentos legais.

O PNAC (I e II) são programas desenvolvidos pelo estado moçambicano com intuito de promover o desenvolvimento da criança, e assenta nos princípios e direitos estabelecidos nos principais instrumentos nacionais e internacionais sobre os direitos da criança. Entretanto, este dispositivo discorre de maneira superficial,

as medidas específicas a ter em conta quando se trata de crianças com deficiência, bem como as peculiaridades tidas em consideração nestes casos. O PNAD (2006-2010), homologada pela Resolução 20/99 de 23 de Junho, tendo como objetivo principal “definir as formas de intervenção do Governo e da sociedade civil, visando contribuir para a participação activa da pessoa com deficiência no processo de desenvolvimento da sociedade moçambicana” (Governo de Moçambique, 2006:4).

Com o PNAD (2006-2010) o estado moçambicano procura buscar, materializar o princípio constitucional da universalidade e igualdade, garantindo a todos os cidadãos o exercício dos seus direitos sem distinção das suas características e necessidades. Tal como o plano anterior o PNAC II (2013-2019) reitera o engajamento na implementação de ações orientadoras que viabilizam o exercício da cidadania, bem como o gozo dos direitos das crianças. Importa enfatizar que o PNAC II ajusta-se

“(…) nos princípios e direitos estabelecidos na Constituição da República de Moçambique, na Lei sobre a Promoção e Protecção dos Direitos da Criança (Lei 7/2008 de 9 de Julho) e demais Legislação em vigor no País, assim como na Convenção sobre os Direitos da Criança, Carta Africana sobre os Direitos e Bem-Estar da Criança, a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, e Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW) e a Declaração “Um Mundo propício para as Crianças”, o Plano de Acção sobre “uma África Digna para as Crianças” e os Objectivos do Desenvolvimento do Milénio e demais instrumentos de protecção a criança (...)” (Governo de Moçambique, 2012: 9)

Portanto, este dispositivo visa enaltecer a implementação de ações vigentes em prol das crianças, do mesmo modo que identifica quais as responsabilidades do estado moçambicano na efetivação dos princípios e bases consagradas neste plano. Segundo a ROSC (2014), o PNAC II (2013-2019) determina um conjunto de prioridades e metas a serem implementadas em prol da criança e ainda abona o comprometimento de Moçambique em assegurar que todos os direitos para todas as crianças até os 18 anos de idade sejam exercidos na sua plenitude, incluindo as acções prioritárias para a área de deficiência.

Outro instrumento que orienta o estado e organizações que trabalham a favor das crianças no geral, é a Constituição da República de Moçambique. Este documento defende de maneira explícita os direitos das crianças à proteção da família, da sociedade e do Estado, considerando o seu crescimento total, bem como acesso aos serviços básicos que proporcionam o seu bem-estar. Ademais a constituição da República de Moçambique salvaguarda o direito das crianças a opinião, a participação nos assuntos que lhes dizem respeito, respeitando as suas características.

1.4.3 A educação inclusiva para crianças cegas e com baixa visão

A educação é um direito de toda a criança, independentemente da sua condição física, mental, social. Atualmente, o interesse em responder os anseios das crianças com NEE e as carenciadas, têm suscitado o comprometimento por parte das diversas entidades estatais como também as organizações internacionais na busca de soluções para proporcionar oportunidade educativas adequadas à estas. As conferências, congressos, seminários realizados a favor das crianças, permitem a troca de experiências e divulgação de estratégias adequadas para a concretização de um dos principais direito da criança, o direito à educação. Assim, como foi declarado na conferência de Dakar em 2000, como uma das estratégias, a importância de: “Mobilizar um forte comprometimento político nacional e internacional com a Educação para todos, desenvolver planos de acção nacionais e aumentar significativamente o investimento em educação fundamental” (UNESCO, 2001, p.21).

Assim, a pertinência de se desenvolver estratégias que possibilitam o acesso a oportunidades igualitárias na educação, requer dos educadores e entidades afins, o conhecimento de procedimentos a ter em conta quando se trata de crianças com NEE e no caso concreto de crianças cegas e com baixa visão. A necessidade básica de aprendizagem para qualquer criança, independentemente das suas particularidades ...

“(...) compreendem tanto os instrumentos essenciais de aprendizagem... quanto o conteúdo de que precisam os seres humanos para sobreviver, desenvolver plenamente as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade participar plenamente do desenvolvimento, aprimorar a qualidade de sua vida, tomar decisões com informações suficientes e continuar a aprender” (Declaração mundial sobre a Educação para todos, Artigo I, Paragrafo1) (UNESCO, 2001:15).

Portanto, a educação para crianças cegas e com baixa visão deve desenvolver nelas competências que permitirão a sua integração na sociedade proporcionando-lhes um bem estar sócio cultural e permitindo o exercício da sua cidadania.

Neste seguimento, (1997) salientam a relevância da coordenação entre profissionais que intervêm na educação da criança cega na sala regular. Neste caso, para estes autores cabe “ao professor da sala desenvolver os conteúdos correspondentes ao programa e aplicá-los com todas as crianças, incluindo o aluno invisível, através das adaptações metodológicas e materiais que forem necessárias, recorrendo à colaboração do professor especialista” (Martin & Bueno, 1997, p.345). A educação inclusiva para a criança cega e com baixa visão na óptica destes autores, compreende uma acção conjunta entre o professor principal e o professor especialista que irão proporcionar nas crianças um ensino particularizado de acordo com as suas necessidades de modo a permitir a aprendizagem e o aperfeiçoamento na utilização de instrumentos (tais como a máquina braille, ferramentas que possibilitam a mobilidade destas crianças no recinto escolar) que irão auxiliar o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Para a Correia (2013), a inclusão implica a reorganização da escola e do currículo em função de alunos com NEE, permitindo deste modo que estes tenham uma aprendizagem conjunta. Nesta sequência, a reorganização da escola pressupõe modelos de ensino centrados no aluno em detrimento do modelo focalizado no currículo, visto que, o primeiro modelo possibilita a aprendizagem do aluno, tendo em conta as diferentes necessidades. O entendimento de Correia (2013) vai de encontro com as ideias de Martin & Bueno (1997) ao referir que na filosofia inclusiva, deve haver harmonização entre os profissionais de educação,

isto é, o professor titular da turma, o professor de educação especial, os pais e encarregados de educação devem contribuir na construção de estratégias que promovam sucesso escolar para os alunos com NEE. Na realidade o que se pretende com a filosofia de inclusão, é que o processo de ensino-aprendizagem decorra no mesmo espaço, permitindo que todas as crianças sejam respeitadas, independentemente das suas características e necessidades.

Tal como Correia, a UNESCO (2003) reitera que a inclusão deve ser entendida como uma sequência de ações que visam assegurar uma maior participação na aprendizagem de alunos com diferentes necessidades, assim como a participação na cultura e na comunidade de modo a diminuir a exclusão na sua educação. Neste sentido, as instituições de ensino regulares devem garantir condições necessárias para a implementação metodológicas mais abrangentes que possibilitem a todas crianças dos mesmos níveis etários as mesmas oportunidades de ensino. Entretanto, o envolvimento da comunidade na projeção de uma educação inclusiva é muito importante como já havíamos referido. Porém, “constata-se que, na prática, os pais e encarregados de educação que participam na educação das crianças são, muitas vezes, as pessoas com mais recursos e, por isso, é mais difícil fazer com que as famílias dos alunos mais marginalizados participem” (UNESCO, 2003:23). Este cenário tem se verificado na realidade moçambicana, por exemplo os alunos do instituto de deficientes visuais, na sua maioria estão sob a responsabilidade dos dirigentes do instituto, os familiares destes alunos não participam diretamente na tomada de decisões da escola, deixando esta responsabilidade para a direcção da escola.

A educação inclusiva para as crianças cegas e com baixa visão, bem como outras crianças com NEE visa oferecer oportunidades iguais, respondendo as diferentes necessidades na sua experiência de aprendizagem, permitido o acesso de recursos como material didáctico, equipamento especial, recursos humanos adicionais, que facilitam a tarefa da aprendizagem na sala de aula.

1.5 Segregação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais: um problema de exclusão ou um caminho para a inclusão?

A sociedade sempre excluiu os indivíduos considerados diferentes ou com características incomuns. Entretanto, a exclusão social é diretamente coadunada a inclusão social, como afirma Sawaia (2001), “a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão”(p.8). A desigualdade social na sociedade permite que de algum modo sejamos incluídos em alguns momentos e excluídos noutros. As características sócio-políticas tornam-nos pertencentes a um grupo maior (o grosso número da humanidade) apesar das insuficiências, as privações nos arrastarem para a exclusão.

Por um lado, Stoer e Magalhães (2005) ao citar Popkewitz e Lindblad (2000) referem que a inclusão social e a exclusão social são entendidas de acordo com as suas singularidades, sendo assim, a construção da inclusão social e a consequente aniquilação da exclusão social dos diferentes grupos de atores sociais definidos por classe, sexo, raça ou etnia é o principal propósito deste processo.

Por outro lado “a inclusão social e a exclusão social são concebidas como um único conceito, inseparáveis um do outro: (...) é permanentemente comparada com um cenário de algo que está incluído” (Stoer e Magalhães, 2005:66). Portanto, não é possível debruçar sobre a exclusão de forma isolada, pois existe uma correlação entre a exclusão e inclusão.

As circunstâncias de exclusão são diversas e podem variar de contexto em função das características de determinadas sociedades e a época em questão. A pobreza, etnia, religião, deficiência, sexo ou grupos de pertença (grupo minoritário por exemplo) são cenários que levam os indivíduos a exclusão social, limitando deste modo o acesso aos serviços básicos. Identicamente, as diferenças entre os indivíduos, definidas por alguns padrões sociais, são uma realidade. Por exemplo, deficientes estão sujeitos a destinos diferentes, pois “(...) dependendo dos significados que a cultura atribui a essas deficiências; significados que dependem de condições sociais objectivas” (Horkheimer; Adorno, 1985 Apud Crochík, 2012). Neste seguimento, a história do destino da pessoa com deficiência tem sido

representado pela segregação, e conseqüentemente como resultado a sua exclusão, para justificar esta prática, várias são as alegações que as fundamentam, diferenciando de época e o contexto, notabilizam Sampaio & Sampaio (2009)

Acredita-se que, ao segregar indivíduos com deficiência ou com NEE possibilitará a estes melhores condições de educação e outros serviços básicos, no entanto o esforço e as boas intenções que se impõe nestas causas não está em consonância com a realidade dos sistemas educativos. Em algum momento a própria educação é concebida de tal forma que contribui para a distinção e discriminação (UNESCO, 2003).

A segregação e exclusão social de pessoas com deficiência vêm da antiguidade. Em Esparta, crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram abandonadas ou assassinadas. Na Idade Média, onde o poder era dominado pelo clero, as pessoas deficientes eram consideradas filhos de Deus; por ser assim, não podiam ser aniquiladas. Estas eram abandonadas a sua sorte, dependendo da caridade dos mais sensíveis a sua condição. A partir do século XVI, começaram a surgir novas ideias referentes à sua natureza orgânica, produto de causas naturais (Sampaio & Sampaio, 2009). A deficiência passou a ser tratada por meio da alquimia, da magia e da astrologia, métodos da então iniciante medicina.

“O século XVII foi palco de novos avanços no conhecimento produzido na área da medicina, o que fortaleceu a tese da organicidade e ampliou a compreensão da deficiência como processo natural, favorecendo o surgimento de ações de tratamento médico. Já a tese do desenvolvimento por estimulação encaminhou-se, embora muito lentamente, para ações de ensino, o que vai-se desenvolver definitivamente somente a partir do século XVIII” (Sampaio & Sampaio, 2009, p.36).

O desenvolvimento deste novo paradigma no que concerne à deficiência, possibilitou o aparecimento diferenciado de posturas na busca de soluções para o problema. Apesar deste novo paradigma, só no século XIX é que inicia-se a era da institucionalização, como resultado da responsabilidade pública da sociedade perante os indivíduos com NE. Os conventos e asilos, são estabelecidos como locais de enclausuramento de pessoas com NE, mais tarde foram os hospitais

psiquiátricos. “As pessoas com deficiência eram retiradas de suas comunidades de origem e mantidas em instituições, residências segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias” (Sampaio e Sampaio, 2009:36). A estas instituições que acolhem pessoas com deficiência, a quem Goffman denominou-as de “instituições totais” como referido no seu livro intitulado *Asylums* publicado em 1961, traduzido para português adoptando o título “Manicómios, prisões e conventos” ao ser editado em 1974. Goffman caracteriza³ estas instituições como “fechadas”, pois estas têm particularidades peculiares pelo fato de possuírem barreiras sociais, física ao mundo externo. Por exemplo, a existência de regras rígidas acompanhadas por sanções em caso de não serem cumpridas, as características físicas da instituição como muros altos com arrame farpado, localização muitas vezes distante das cidades e com várias barreiras (vias de acesso). Estas condições logicamente impossibilitam qualquer interno de transpor as barreiras físicas e sociais transformando-os em excluídos, incluídos numa grande sociedade, isto é, aquela que favoreceu a existência destas instituições.

A institucionalização de pessoas com deficiência, numa primeira fase tinha como propósito assistencial. Posteriormente, com o surgimento dos movimentos sociais, de clérigos e de médicos, com a contribuição de associações profissionais⁴ estruturados e organizados dotados de instrução e sabedoria, perceberam que estas pessoas tinham possibilidades intelectuais para ser instruídas, elucida Silva (2009). Com o aparecimento da ciência do comportamento, os testes psicométricos de Binet e Simon, cuja escala métrica da inteligência permitia avaliar os alunos, favoreceu a entrada destes na escola especial (Silva, 2009). Neste sentido Correia, (1997), apud Silva (2009) explica

³ “Enumeradas em cinco agrupamentos”. “(...) há instituições criadas para cuidar de pessoas que, (...) incapazes e inofensivas; nesse caso estão as casas para cegos, velhos, órfãos e indigentes. (...), há locais estabelecidos para cuidar de pessoas consideradas incapazes de cuidar de si mesmas e que são também uma ameaça a comunidade, ... “O terceiro tipo de instituição são: cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra, campos de concentração,” (...)’ há instituições definidas para realizar trabalhos como os quartéis, navios, (...), colônias e grandes mansões. Por fim locais de instrução para os religiosos; entre exemplos de tais instituições, é possível citar abadias, mosteiros, conventos e outros claustros” (Goffman, Erving;, 1974, p.17).

⁴ Associação Americana de Instrutores de Cegos, fundada em 1871; Associação Americana de Deficiência Mental, que data de 1876 (Silva, 2009:137)

que a política global no tocante à criança com deficiência, caracteriza-se pela separação e isolamento destas crianças do grupo principal e maioritário da sociedade para um grupo mais restrito. Nesta perspectiva, a urgência de se encontrar soluções para o problema contribuiu para o aparecimento de instituições especiais, asilos, em que as crianças com deficiência são mantidas internadas, rotuladas e segregadas em função da sua deficiência. (Silva 2009)

No século XX com o advento do conceito de normalização⁵, declaração universal dos Direitos Humanos e Direitos da criança adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de Dezembro 1948, e as várias conferências, fóruns e as leis, as políticas que se sucederam, abriram espaço para novos princípios, bem como o entendimento e o desenvolvimento de sensibilidades da sociedade em relação a pessoa com deficiência. Porém, apesar das novas abordagens e da boa vontade em solucionar o problema da segregação, ainda continuamos a construir escolas para deficientes visuais, escolas para deficientes surdos, escolas para deficientes mentais. Segundo Wertheimer (1997) a constante segregação de crianças e adultos com deficiências é inadmissível num mundo contemporâneo, onde a segregação compulsiva em virtude da raça ou do sexo não deve ter espaço. As atitudes segregacionistas não afetam somente o grupo minoritário, todos sofrem consequências, e a ser assim o problema é da sociedade.

Goffman (1974) afirma que as “instituições totais”, as segregacionistas não desenvolvem uma nova cultura dos internos pois este já entra com a sua cultura formada. Em outras palavras, o processo de internamento não permite a aculturação ou assimilação de hábitos e costumes por ser um ambiente muito limitado. A mudança cultural não acontece, porém as mudanças que podem verificar-se são devido ao “afastamento de algumas oportunidades, de comportamento e ao fracasso para acompanhar mudanças sociais recentes, no

⁵ Proposta de princípio de normalização iniciada por países escandinavos no fim da década 50 que visava permitir que o deficiente tivesse condições mais próximas possíveis de pessoas “ditas normais” que repercutiu consolidando práticas integracionistas como exemplo o movimento *mainstreaming* [“política integracionista que se tornou palavra de ordem nas décadas 60 e 70, recomendado que os alunos deficientes fossem escolarizados no ambiente o mais normalizador possível, evitando a sua colocação em ambientes estigmatizantes e segregativos”(p.4)] nos Estados Unidos (Gottlieb, 1981 Apud Omote, S. 1999).

mundo externo” (p.23). Portanto, o isolamento prolongado pode trazer consequências negativas no processo de adaptação ao meio externo, tornando-o incapaz de responder aos estímulos externos por um determinado tempo. Goffman denominou a este processo de "desculturamento, ou destreinamento". Assim, o ajustamento das pessoas com deficiência na família e comunidade favorece o preconceito e a discriminação uma vez que o “desculturamento” deste gera embaraços pouco ou quase nada compreendidos pela comunidade, e as vezes pela própria família do deficiente. Situações como estas propiciam a segregação perpétua e todos sofremos as consequências.

Segundo Wertheimer (1997), a linguagem tem sido usada para nos confortar em relação ao desrespeito pelos direitos humanos. Esta autora explica que o fato de utilizar a expressão “educação especial” não nos isenta de segregar compulsivamente, pois o termo especial é sinónimo de segregação compulsiva. “É mais fácil falar em “educação especial”, do que admitir a realidade da “segregação compulsiva” (p.7). O ser especial ou a criança especial é sujeita a contextos com características segregacionistas, onde lhe é negada as relações físicas e sociais com a maior parte da sociedade resultando em exclusão. Wertheimer ainda reitera que:

“As pessoas portadoras de deficiências devem ser consultadas sobre o tipo de políticas e soluções que elas gostariam de ver implementadas, os problemas que identificam e o que deve integrar a agenda para a acção. As pessoas com deficiências devem desempenhar um papel fundamental na moldagem de um futuro inclusivo” (Wertheimer, 1997, p.13).

Enfim, o sucesso da inclusão de pessoas com deficiência na educação, bem como noutras áreas dos sistemas sociais, não depende somente da convenção dos direitos humanos, das leis, das políticas, da boa vontade das organizações humanitárias ou da caridade dos mais sensíveis; pois a participação ativa dos maiores interessados no processo de inclusão seria de grande ajuda na mudança de atitudes perante a situação atual do deficiente nas sociedades.

1.5.1 Educação especial em Moçambique: um caminho para à inclusão?

A educação especial, um tema polémico, uma solução nos finais do século XIX e início do século XX, no quotidiano, possivelmente solução para uns e problema a ser sanado por outros. O mais importante na educação especial é a contribuição que esta tem feito na educação de crianças e jovens com NEE, apesar de muitas vezes ser realizada de forma segregacionista. No entanto, o conceito de educação especial significa a inclusão de crianças e jovens com NEE na sala regular, preparada para atender as características e necessidades de todas as crianças. De acordo com Correia ao compartilhar o entendimento de Kauffman (2002) refere que a educação especial ainda é interpretado erradamente por nós, e na perspetiva de Kauffman a educação especial resume-se a um “aspecto essencial de um bom sistema público de educação” (p.19).

Sanches e Teodoro (2006) apud Machava (2015), entendem como educação especial o conjunto de recursos e serviços ao dispor das crianças e jovens com NEE com o propósito de tornar possível o processo de ensino e aprendizagem. Correia (2013) salienta que estas metodologias ou recursos não só abrangem as crianças, jovens com NEE e os profissionais de educação, como também abarca as famílias destes permitindo responder de maneira mais exaustiva as necessidades das crianças e jovens com NEE. Estas metodologias também possibilitarão a definição de um ensino detalhadamente planificado compreendendo as capacidades e necessidades de maneira individualizada (Correia, 2013).

Em Moçambique, o sistema nacional de educação preocupa-se com o aumento de oportunidades educativas para crianças com NE. A diversidade da cultura moçambicana aliada aos conflitos políticos armados e económico dos últimos anos contribuíram para que muitas crianças sofressem traumatismos físicos e emocionais e consequentemente impediram que frequentasse a escola ou diminuíram a sua capacidade de aprenderem em salas de aula regulares. Neste sentido, as condições materiais e humanas para responder as necessidades das crianças com deficiências são praticamente inexistentes, limitando deste modo as suas oportunidades de aprendizagem (MINED, 1998). O

ensino especial em Moçambique dispõe de quatro escolas especiais que atendem crianças com NEE, dos quais temos: as escolas especiais número um, dois e três que atendem crianças com deficiências sensoriais auditivas e a quarta escola é o Instituto de Deficientes Visuais da Beira. Para além destas escolas, o sistema nacional de educação conta com três centros de recursos multiuso regional (um localiza-se na zona sul, na província de Gaza, outro está na zona centro, concretamente na província de Tete, e o terceiro está na província de Nampula, no norte do país). Os centros de recurso multiuso são escolas regulares apetrechadas com recursos materiais e humanos para responder as necessidades de todas crianças que estes acolhem principalmente as com NEE.

A estratégia do MINEDH ao construir estes centros recursos, foi de “... melhorar os serviços oferecidos às crianças com NE, tendo como base o princípio da inclusão” (MINED, 1998:37). Assim, os centros de recursos acolhem crianças com NEE da região onde se encontram sediadas e as crianças normais que vivem ao redor destes centros, adotando deste modo a ideologia de inclusão. As direções provinciais que fazem parte da região de cada centro, identificam as crianças com NEE com ajuda da comunidade e encaminham para os centros de recursos. No entanto, esta filosofia inclusiva deveria abranger maior número de escolas regulares, pois muitas delas acolhe crianças com NEE, porém, por falta de condições adequadas (recursos materiais, financeiros, profissionais especializados na área de NEE e outras áreas afins) contribui para o desencorajamento em aderir o ensino regular por parte dos pais e encarregados de educação, e conseqüentemente o abandono massivo destas crianças por não se sentirem enquadradas nestas escolas. Este sentimento de marginalização por parte dos pais e encarregados de educação, contribuem para que eles optem por matricular os seus filhos em escolas especiais ou ainda em muitos casos, estas crianças são encaminhadas para as entidades responsáveis por esta área.

De acordo com o número 1 do artigo 29 da lei nº 6/92 de 6 de Maio de 1992, “o ensino especial consiste na educação de crianças e jovens com deficiências físicas, sensoriais e mentais ou de difícil enquadramento escolar e realiza-se de princípio através de classes especiais dentro das escolas regulares” (Lei n.º 6/92 de 6 de Maio, 1992).

Nesta perspetiva, a constituição das escolas regulares em Moçambique deveriam orientar-se em função deste artigo, isto é, as escolas regulares deveriam estar preparadas para atender crianças e jovens com NEE em classes especiais, de acordo com o nível de necessidades destas. Como se verifica no número 3 do mesmo artigo, o principal objetivo do ensino especial é o de “proporcionar uma formação em todos os graus de ensino e a capacitação vocacional que permita a integração destas crianças e jovens em escolas regulares, na sociedade e na vida laboral” (Lei n.º 6/92 de 6 de Maio, 1992).

Porém, estas condições não seriam suficientes para que a filosofia de inclusão fizesse sentir. Nesta ordem de ideias, o sucesso da inclusão, dependeria da formação inicial, e em exercício dos professores, atendendo as exigências contemporâneas no que concerne a educação inclusiva, não deixando de lado a sensibilização, orientação dos pais e das comunidades “... para as mudanças que possam acompanhar a inclusão, nas suas escolas, bem como o desenvolvimento de estratégias de ensino e materiais apropriados para o uso em salas de aula inclusivas” (MINED, 1998:37)

Na realidade, a educação especial em Moçambique compreende o ensino de crianças e jovens com NEE em instituições preparadas para este fim. Estas escolas encontram-se distantes ou completamente separadas das escolas regulares o que não vão de encontro com o número 1 do artigo 29 da lei 6/92. Entretanto, Machava (2015) refere ao debruçar sobre as informações contidas no INEE (2006), que ao se considerar que as escolas especiais e as salas especiais favorecem a marginalização destas crianças e jovens consequentemente prejudica o processo de ensino e aprendizagem destas crianças, contribuindo para segregação e discriminação. Machava (2015, p. 54) ainda salienta que “em 1994 houve uma grande viragem concernente ao tipo de atendimento escolar das pessoas com NEE, aliada às experiências de outros países e à participação e assinatura da Declaração de Salamanca adotada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em Espanha”. Pese embora Moçambique tenha adotado os princípios da Declaração de Salamanca, e tenha instrumentos legais para a materialização dos preceitos definidos em Salamanca, existe um grande abismo entre a legislação e a sua implementação.

O ensino especial em Moçambique está sob tutela do MINEDH, em coordenação com os MISAU e o MGCAS, “a quem compete estabelecer as normas, apoiar e fiscalizar o seu cumprimento, definir os critérios para a abertura, funcionamento e encerramento dos estabelecimentos de ensino especial”, conforme os preceitos definidos na Lei n.º 6/92 de 6 de Maio, 1992.

Todavia, o MINEDH através do Departamento de Educação Especial, esteve virado para orientação, avaliação e capacitação de professores primários em matéria de educação especial (Machava, 2015). Neste sentido, notou-se que havia muitas incongruências no que concerne a execução de tarefas que incumbiam a cada um dos ministérios que tutelam o ensino especial, pois estes efetuavam as suas atividades diretamente nas escolas. Nesta onda de ideias, observou-se outro fator constrangedor segundo o mesmo autor, o fato de não existir “arquivo documental completo, sistematizado e eficiente para efeitos de consulta de documentos e experiências” (Machava, 2015:55).

De maneira acautelada podemos ariscar em sugerir que a educação especial em Moçambique ainda está longe de ser uma realidade segundo os princípios definidos na lei 6/92 de 6 de Maio de 1992. A educação especial olhando para a realidade moçambicana talvez tenham um outro sentido, pois este conceito é polémico e entendido de forma errada como afirmou Kauffman no início do texto.

Assim, o processo de inclusão sob ponto de vista da educação especial torna-se um desafio para Moçambique, uma vez que existe várias necessidades, das quais: a aquisição de “infra-estruturas e/ou materiais especiais, (a inexistência de um) quadro normativo, formação dos professores (e não só), o repensamento da concepção curricular para alunos com NEE, o desenvolvimento da educação especial em paralelo com o fomento de práticas de educação inclusiva” (Faife, 2015: 14). Para além destas necessidades, o outro aspecto pertinente na construção de um sistema de educação inclusivo seria a educação da sociedade em matéria de necessidades especiais, pois com a diversidade cultural e as suas significâncias em relação a deficiência de algum modo contribuem para a segregação e exclusão de pessoas com deficiência.

II – CAPÍTULO:

**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E O CONTEXTO DA
INVESTIGAÇÃO**

2.1 Estudo de caso

Para efetuar o presente estudo, considerou-se o estudo de caso como a opção metodológica por este se enquadrar no contexto limitado com características próprias, que faculta o uso de determinados instrumentos de recolha de dados como a observação e entrevista. Segundo Merriam (1988) apud Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso permite realizar uma observação minuciosa num determinado local, como por exemplo num contexto físico, ou então num contexto sócio-cultural, bem como a observação de documentos ou ainda um acontecimento particular.

Na perspetiva de Yin entende-se como estudo de caso a “(...) investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001:32). Para completar a ideia Yin acrescenta que:

“A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a colecta e a análise de dados” (Yin, 2001, p.33).

Dos diferentes tipos de estudo de caso, o estudo de caso de observação, seria o método mais adequado porque “(...) consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou nalgum aspecto particular dessa organização (Bogdan,1994:90)”. Sendo assim, o contexto social identificado para o presente estudo corresponde as particularidades acima descritas, uma vez que se trata de uma organização particular (uma escola especial com características próprias e não só, é a única a nível de Moçambique).

Outros aspetos que pude-se considerar na eleição deste método é o fato de a observação ser efetuada nas salas de aulas do IDV, como referem Bogdan e Biklen (1994), ao apontar as três principais particularidades do método de estudo de caso de observação. De acordo com estes autores existem três características

a considerar quando se pretende realizar uma pesquisa, utilizando o método de estudo de caso. Deste modo, apresentamos os seguintes aspectos: o estudo de caso deve ser efetuado em “um local específico dentro da organização (a sala de aulas, a sala de professores, o refeitório)”; outro aspecto que simetriza a segunda descrição de Bogdan e Biklen, é o facto de ter como um dos propósitos do estudo, observar um grupo de crianças e jovens dentro do instituto. O último aspecto a considerar na observação em estudo de caso é que esta pode ser realizada em “qualquer actividade da escola (planeamento curricular) referem Bogdan e Biklen (1994:90)”.

Assim, neste estudo a construção do conhecimento está diretamente relacionado com a pertinência de compreender as trajectórias de inclusão das crianças e jovens do Instituto de Deficientes Visuais da Beira, através de instrumentos de busca de dados definidos em função do método de estudo de caso.

2.2 Instrumentos de recolha de dados: Observação e as notas de campo

A observação proporcionou uma visão mais abrangente dos acontecimentos de cada momento durante a pesquisa. De acordo com Lessard-Hébert (1996), a observação pode ter duas formas principais: a observação sistemática ou a observação participante. E para o alcance dos objetivos da pesquisa, elegemos a observação participante que segundo a mesma autora

“(...) é uma técnica de recolha de dados que tem a sua origem em investigações feitas no campo da antropologia cultural e da etnologia. O observador torna-se participante para melhor penetrar num meio social estranho (uma cultura, uma subcultura, uma instituição, um grupo social), compreende-lo e observa-lo (Lessard-Hébert, 1996:103)”.

Nesta técnica, foram privilegiadas as notas de campo ou o diário de bordo como instrumento para a coleta de dados relativos ao desenvolvimento da intervenção como por exemplo a reação dos participantes durante as interações entre eles. Conforme Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo se processam de dois modos: o primeiro consiste em descrever a imagem do local em palavras,

as pessoas, as ações e as conversas. O segundo modelo considera a opinião do observador, bem como as suas preocupações. Portanto, o registo dos dados compreendeu o modelo descritivo na medida em que se processava os acontecimentos.

As notas de campo foram produzidas durante as aulas de ATL, as aulas da 7ª classe e nos encontros com o subgrupo de ATL. Para melhor identificação dos detalhes do contexto em estudo, elaborou-se mapas⁶ que mostram a disposição do mobiliário da sala, os objectos e a posição dos alunos, do professor e da pesquisadora. Este exercício foi elaborado em quase todas as sessões. Posto isto, redigiu-se a lista dos participantes, e com auxílio do gravador anotou-se todas as informações relevantes para o estudo. Em algum momento, havia necessidade de perguntar ao professor sobre determinados aspectos que não estavam claros.

Importa salientar que, as observações do convívio entre as crianças e jovens nos espaços seleccionados para este efeito, possibilitou a (i) Identificar como ocorrem os processos de inclusão das crianças e jovens cegas e com baixa visão, tendo em conta as influências do contexto onde estão inseridas e suas experiências, uma vez que maior parte destas crianças e jovens vem de contextos familiares protetores que não os permitiam maior contato com o meio externo, e daí a importância os observar num contexto diferente; (ii) descrever o entendimento sobre a inclusão, os direitos da pessoa portadora de deficiência na opinião das crianças e jovens cegos, com baixa visão, assentando a edificação de novas concepções em torno da inclusão e suas peculiaridades; (iii) Narrar as trajetórias dos processos de inclusão de crianças e jovens cegas e com baixa visão do Instituto de Deficientes Visuais através da observação e das conversas organizadas em grupo (nos três grupos, o grupo da 7ª classe, o subgrupo de ATL e o grupo de atividades de tempos livres); (iv) Propor a elaboração de atividades como meio de intervenção comunitária na difusão e promoção de processo de inclusão social, através da construção de um projeto de intervenção comunitária que criará oportunidades para o exercício da cidadania, educação e

⁶ Anexo: Mapas de Observação

conscientização tanto para crianças e jovens do instituto como também para pessoas da comunidade em geral.

2.2.1 Entrevista

O primeiro encontro com as crianças e jovens do instituto foi realizado em Maio de 2017. Com a permissão dos responsáveis do instituto, foram elaboradas algumas questões que tinham como objectivo conversar com as crianças institucionalizadas e deficientes visuais com objetivo de compreender as suas percepções em relação a participação da criança na tomada de decisões dentro e fora da instituição. No entanto, a realidade encontrada no campo levou-nos a mudar de estratégia na recolha de dados. Ao em vez de entrevistar os participantes individualmente como previa o guião de entrevista elaborada com este propósito, o cenário que nos foi apresentado induziu a optar por uma entrevista de grupo.

Nos encontros subsequentes, elegemos a entrevista semi-estruturada numa primeira fase, mas encontramos muitas limitações, e como consequência os dados obtidos não respondiam aos objectivos do projecto. Nesta perspetiva, tendo em conta as características do grupo alvo, escolhemos a entrevista aberta ou não estruturada, que no dizer de Bogdan e Biklen (1994) “...o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre a área de interesse e, em seguida, explora-a mais aprofundadamente, retomando os tópicos e os temas que o respondente iniciou” (p.135). Sendo assim, este instrumento possibilitou a exploração de forma aprofundada das experiências no processo de inclusão das crianças e jovens ao Instituto de Deficientes Visuais da Beira.

Um aspecto que foi tomado em consideração na escolha da entrevista aberta como um dos instrumentos de recolha de dados foi o fato de não existirem normas rígidas e obrigatórias que se possam aplicar a todas as situações de entrevista (Bogdan e Biklen, 1994). Este cenário permitiu a realização de adaptações de modo a alcançar os propósitos da pesquisa, levando em consideração que “...o sujeito desempenha um papel crucial na definição do

conteúdo da entrevista e na condução do estudo” (p.135). Para além de se eleger a entrevista aberta, em que as questões vão surgindo à medida que se conduzem as conversas, percebeu-se logo no início do processo de recolha de dados, que os participantes não desenvolviam as respostas ou então tendiam a desviar o tópico da conversa. Esta situação levou a opção da entrevista de grupo que segundo Morgan (1988) apud Bogdan e Biklen (1994:138) “... várias pessoas juntas são encorajadas a falarem sobre um tema de interesse”.

Assim sendo, as entrevistas foram organizadas em forma de debates em que os grupos das crianças e jovens da 7ª classe e do subgrupo de ATL, foram convidados a conversar sobre os tópicos definidos de acordo com os objetivos da pesquisa. De salientar que esta metodologia de trabalho suscitou nos participantes uma explosão de ideias relativas aos assuntos em debate, bem como proporcionou a todos um clima de satisfação que culminou com a interação entre os participantes. Este cenário veio a confirmar a explicação de Bogdan e Biklen (1994) ao referir que nas entrevistas de grupo, “... os sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando ideias que se podem explorar mais tarde” (p.138).

Apesar das suas limitações, a entrevista de grupo foi utilizada em combinação com a observação participante em que a pesquisadora mediou os debates dos grupos da 7ª classe e do subgrupo de ATL e conduziu-os para o alcance dos objetivos da pesquisa.

2.3 O contexto social da investigação

2.3.1 Contexto social e geográfico da investigação

A República de Moçambique fica situada no Hemisfério Meridional entre os paralelos 10º 27' Sul e 26º 52' Sul. Ela pertence também ao Hemisfério Oriental entre os meridianos de 30º 12' Este e 40º 51' Este (Muchangos, 1999). Para ser mais exacto a república Moçambique é um país localizado no sudeste do

Continente Africano, banhado pelo Oceano Índico a leste e que faz fronteira com a Tanzânia ao norte, Malawi e Zâmbia a noroeste, Zimbabwe a oeste e Suazilândia e África do Sul a sudoeste. Segundo Muchangos (1999), a superfície continental de Moçambique é de 786.380 km². Esta área corresponde a cerca de 2,6% da superfície do continente africano que é de aproximadamente 30 milhões de km².

Na República de Moçambique as condições naturais e económicas a população, os povoamentos e a produção distribuem-se no território muito diferenciado. Segundo a Constituição da República de Moçambique, as unidades político-administrativas regionais designam-se por províncias, distritos, postos administrativos, localidades e povoações (Governo de Moçambique, 2004). É dividido territorialmente em 11 províncias administrativas (nomeadamente, Cabo Delgado, Niassa, Nampula, Zambézia, Tete, Manica, Sofala, Inhambane, Gaza, Maputo e Maputo cidade), tendo como capital a Cidade de Maputo que é igualmente a maior cidade do país.

A presente pesquisa foi realizada na província de Sofala. Esta província situa-se na costa com uma superfície de 68.018 km² que correspondem a cerca de 8,5% da área do país. A sua capital Beira (uma cidade Portuária no Canal de Moçambique), é a segunda maior cidade de Moçambique. Ao norte o rio Zambeze separa-a das províncias de Tete e Zambézia; a oeste da província de Manica e a sul o rio Save estabelecer separação com a província de Inhambane. Sofala encontra-se na região central de Moçambique, com uma população estimada em 2017 de 2,221,803 de habitantes (INE, 2017). Na província de Sofala como na maior partes das regiões do país, a agricultura familiar de pequena escala e a de subsistência principalmente milho, vegetais e animais de pequena espécie constitui o tipo de trabalho que providencia a sobrevivência da maior parte da população.

A cidade da Beira, capital da Província de Sofala, localiza-se a aproximadamente 1190 km a norte de Maputo, no centro da costa do Oceano Índico⁷. O Município com o mesmo nome possui uma área de 633 km², uma altitude média de 14 metros acima do nível do mar, entre as coordenadas 19° 50'

⁷ Fonte: retirado em 05 /05/18 <http://www.sofala.gov.mz/sofala>

sul e 34° 51' leste. Tem como limites ao norte e ao oeste o distrito de Dondo, a leste o Oceano Índico e ao sul o Distrito de Búzi (Wikipedia, 2018).

Beira é a segunda maior cidade de Moçambique, depois da capital Maputo. Conta com uma população de 533,825 habitantes segundo os resultados preliminares do Censo de 2017. A Cidade da Beira, funciona como o centro de negócios e de transportes para a região central do país. O crescimento da cidade tem estado diretamente ligado ao porto e ao sistema ferroviário, concebidos para servir o país interior e os países do *hinterland*.

No que concerne à educação, a cidade da Beira dispõe de várias escolas privadas e públicas do ensino primário, secundário e universitário. A nível do ensino primário, esta urbe também dispõe de duas escolas especiais, a Escola Especial nº 3 para crianças com deficiência auditiva e o Instituto de Deficientes Visuais da Beira que não só admite crianças como também indivíduos de todas as idades portadoras de deficiência visual que queiram fazer a reabilitação para a nova condição.

2.3.2 Do instituto Milton de Assis ao Instituto de Deficientes Visuais da Beira

O Instituto de Deficientes Visuais da Beira foi fundado inicialmente como Instituto de Deficientes Visuais (IDV) a 22 de Julho de 1969 por Assis Milton Ovídeo Rodrigues⁸, natural de Goa, Índia. Esta escola foi a primeira instituição criada nas colónias portuguesas para portadores de deficiência visual. Aqui, o Assis Milton queria prestar homenagem ao então Bispo Dom Manuel Cabral que generosamente cedeu uma ampla sala (do Centro Pastoral Soares Resende) e

⁸ “Assis Milton nasceu em Pangim, Goa, a 27 de agosto de 1942. Nasceu com retinose pigmentar, uma condição hereditária que conduz a uma perda de visão gradual pela degenerescência das células fotossensíveis da retina. Os primeiros sinais foram percebidos logo na infância, mais exactamente após a entrada na escola, por contraponto a visão dos demais colegas de escola. Como é costume nos casos de retinose pigmentar, o decaimento da visão iria durar décadas até a cegueira total (...) (Martins, 2013:38)”. Em 18 de Dezembro de 1961 mudou-se com a família para Portugal. Em 1962 começou a frequentar a Fundação Raquel e Martin Sain, onde então se fazia reabilitação inicial de pessoas cegas, bem como formação vocacional. Tal facto fez com que se separasse da restante família que, após uma curta estadia em Portugal, seguiu para Moçambique onde fundou o Instituto Assis Milton. (Martins, 2013)

que foi o ponto de partida para a criação do instituto. Mais tarde, com o aumento do número de alunos, mudou para outras instalações com melhores condições (Martins, 2013; Zuca, 2017). Assim, após a formação dos alunos, Assis Milton capacitava-os a fim de os tornar formadores.

“A formação escolar era ministrada até a 4.a classe e a equiparação ao sistema estatal de ensino era feita com o apoio de uma professora primária que ia ao Instituto para preparar os alunos para os exames externos. Paralelamente ao internato associado vocacionado para a escolaridade, criaram-se programas de reabilitação, de ano e meio, que procuravam capacitar pessoas cegas (normalmente adultas) para regressarem a vida ativa após terem perdido a visão (Martins, 2013:42)”.

Com o passar do tempo o instituto alargou os seus serviços, não só se vocacionava no currículo escolar e do ensino do Braille, como também na formação dos seus alunos em trabalhos de oficina, sistema telefónico de PBX, dactilografia e cerâmica.

Nessa época, a administração e a política colonial investia muito pouco ou quase nada nas infra-estruturas, na economia e educação ou capacitação das populações locais, daí o número exíguo de alunos no instituto, como também nas escolas regulares. Portanto, como fundamenta Martins (2013), este cenário favoreceu “(...) o facto de por alturas da independência se verificar um panorama em que quase 90% da população era ainda analfabeta, onde a maioria da população estava destituída de poder económico e político, e onde inexistiam elites locais qualificadas (Mosca, 1999; Souto, 2007 apud Martins 2013:36-37) ”. O cenário veio a mudar alguns anos depois.

O objetivo do Instituto Assis Milton era educar pessoas portadoras de deficiência visual para se tornarem independentes através do ensino do Braille e do uso do telefone. A maioria dos alunos era oriunda de um único distrito colonial, o de Manica e Sofala que hoje corresponde a duas províncias de Moçambique nomeadamente Manica e Sofala. (Zuca, 2017).

Com a independência nacional em 1975, muitos colonos (professores, técnicos e outros profissionais) incluindo o Dr. Assis Milton abandonaram compulsivamente o país. “Até 1976, altura em que Assis Milton regressaria para Portugal, a escola tinha sensivelmente 20 alunos e o seu “staff ” era constituído

por 7 formadores (Martins, 2013:43)". No dia 24 de Julho de 1976, o ensino foi nacionalizado e Instituto passou a ser designado Instituto Nacional de Deficientes Visuais. Nesta altura, o Instituto passou a receber crianças provenientes de diferentes partes do país sem olhar o seu estado social (Zuca, 2017). A escola não exigia matrículas. Os pais apenas deveriam assegurar as passagens.

No que diz respeito aos profissionais admitidos nesta instituição, não houve um curso de formação de professores para a área do ensino especial. A maioria deles era capacitada (Zuca, 2017). Recordar que com a evasão do colono, muitas escolas ficaram abandonadas a sua sorte pois não resta um professor sequer como afirmaram Castiano e Ngoenha (2013). "Tinha que se começar a trabalhar praticamente do zero" referem Castiano e Ngoenha, (2013: 45).

O Governo criou dentro do MISAU, um Departamento da Acção Social. Em 1990, o MISAU separou este departamento para criar uma Secretaria do Estado para Acção Social, que podia trabalhar em colaboração com o MINED para seguir no mesmo currículo e formar material escolar. Neste sentido, havia uma colaboração entre o Ministério da Saúde, Acção Social e Educação (Zuca, 2017). Esta Secretaria durou pouco tempo porque em 1992 foi criado o Ministério de Cooperação da acção Social, atual MGCAS. Este Ministério pretendia aumentar o número de crianças ingressas, reabilitando as instalações no instituto em parceria com o Ministério de Trabalho e Solidariedade Social de Portugal, tendo, ainda em 1999, sido enviado pela cooperação portuguesa, uma equipa de técnicos para estudar o processo de reabilitação e ampliação daquelas instalações (Zuca, 2017).

Porém, concluímos que da análise feita, o valor da reabilitação seria muito elevado quando comparado com o custo de construção de um novo edifício. Dai, que os dois Governos de Moçambique e Portugal e do então Ministério da Mulher e Cooperação da acção social de Moçambique, decidiram definir o projeto atual do Instituto de Deficientes Visuais da Beira e incluir a construção de novas instalações (Zuca, 2017).

O atual Instituto localiza-se no bairro da Ponta-Gêa-Goto, entre a Avenida Armando Tivane e os prédios do Goto, cidade da Beira. Tem capacidade para 70 alunos internos e cerca de 120 alunos externos. No presente momento, o Instituto

alberga um total de 142 alunos dos quais 68 são internos e 74 correspondentes aos alunos externos. O ingresso à escola especial no instituto é a partir dos 6 aos 14 de idade. Sendo um estabelecimento de ensino especial que segue o currículo nacional, ministra o ensino básico especial a partir da classe preparatória até a 7ª classe e numa fase posterior encaminha os alunos para o sistema de ensino regular.

Para além da lecionação através do método "Braille", o instituto responsabiliza-se pela reabilitação de crianças, jovens e adultos com deficiência visual e a formação dos familiares em técnicas básicas de atendimento ao deficiente visual. O outro objetivo desta instituição é o reforçar as habilidades e capacidades dos alunos (internos e externos) abrindo oportunidades de inclusão e participação na sociedade.

No momento presente, o Instituto contém oito salas de aulas, quatro gabinetes, uma sala de professores, duas salas de informática, uma biblioteca, uma sala de impressa onde se faz a tradução de livros e outros materiais académicos da escrita normal para a escrita Braille. Também podemos encontrar uma cozinha e refeitório, uma lavandaria, uma sala para trabalhos manuais igualmente conhecida como sala de ATL que significa Atividades do Tempo Livre, têm uma secretaria, recepção e por fim doze quartos, dois quais três foram transformados em armazéns. Existe um pátio onde as crianças e jovens realizam suas actividades desportivas e recreativas.

2.3.3 O percurso até a entrada no IDV

A idealização do projecto partiu de uma visita feita ao IDV, em Maio de 2017, aquando da realização da unidade curricular de seminário em Educação Social e Intervenção Comunitária. Antes da visita ao Instituto, primeiro aproximou-se aos SDSMAS da Beira, concretamente na RAMAS com o intuito de averiguar onde poderia encontrar organizações ou associações reconhecidas ao nível do governo que trabalham em prol das crianças vulneráveis. A RAMAS primeiro sugeriu que fizesse o estudo na Aldeia SOS da Beira, então fez-se uma carta credencial a

esta instituição, mas não tivemos uma resposta positiva porque a direção alegou que tinham naquele momento muitos investigadores que estavam a trabalhar com as crianças, fato que poderia criar constrangimentos. A segunda opção sugerida foi que trabalhásse no IDV, por esta instituição acolher crianças de ambos sexos e com deficiência visual, sendo maior parte de famílias carenciadas.

A visita no IDV tinha como propósito identificar crianças vulneráveis para posteriormente elaborar um projecto de intervenção. Numa primeira fase, o instituto abriu espaço para realização de sessões de conversa com nove alunos desta instituição. Estes alunos foram escolhidos pelo director da instituição e o principal objetivo era o de “conversar com as crianças institucionalizadas e deficientes visuais com objetivo de compreender as suas percepções em relação a participação da criança na tomada de decisões dentro e fora da instituição”.

Para a efetuar a conversa, o director exigiu a elaboração de algumas questões que foram apreciadas por ele a fim de certificar se eram adequadas para os alunos. De princípio, a sessão de conversa pressupunha a participação de alunos de oito aos doze anos de idade, porém o diretor selecionou alunos dos treze aos 50 anos de idade. Segundo este, o grupo escolhido por ele seria capaz de responder satisfatoriamente as questões que foram colocadas.

Foram realizados quatro encontros com os alunos, dois no período de manhã e dois no período de tarde. Os encontros aconteciam na sala de professores. Terminados os encontros, e pelos dados colhidos compreendeu-se que o grupo do período de manhã que participou era muito novo em termos de experiência dentro do instituto, maior parte deles tinha entrado no instituto naquele ano. Este cenário suscitou muita curiosidade. E no fim, percebeu-se que seria necessário mais encontros para melhor perceber as experiências destes alunos na tomada de decisões e não só, havia necessidade de conversar com alunos com pouca diferença de faixa etária e com muita experiência dentro e fora instituto. Então surge a ideia de elaborar o presente projecto de pesquisa.

Em Moçambique, toda pesquisa realizada em instituições governamentais requer autorização por parte das entidades competentes. O IDV é tutelado pela DPGCAS. Em Novembro de 2017, elaborou-se uma carta credencial com o auxílio da Universidade Pedagógica-delegação da Beira (sendo funcionária desta

instituição), com o intuito de pedir a permissão para efetuar a pesquisa no Instituto. Enquanto se esperava a resposta do DPGCAS, submeteu-se três cartas credenciais uma para DPEDH, outra para DPS e a terceira para ACAMO, sediada na cidade da Beira. O objetivo era de recolher informações relativas ao número de crianças com deficiência visual matriculadas nas escolas regulares como nas especiais ao nível nacional e provincial, isto é, no caso da DPRDH. Na outra direção, pretendia-se colher dados concernentes ao número de casos de indivíduos diagnosticados com deficiência visual. Por último, recorreremos a ACAMO para colher dados referente ao número de deficientes visuais existentes no país.

Na DPEDH só foi possível obter informações de crianças que frequentavam a escola a nível provincial. Posto isto, constatou-se na Província de Sofala um total de cento e trinta e quatro crianças com deficiência visual matriculadas, incluindo as setenta e três crianças do Instituto de Deficientes Visuais. Por seu turno na DPS não foi possível obter dados do número de deficientes visuais existente no país nem a nível provincial. Entretanto, na ACAMO foram obtidas informações do Censo de 2007, de acordo com a pesquisa feita pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que estimava a exigência 721mil pessoas com deficiência visual em Moçambique.

Por conseguinte, preparamos o pré-projecto nos finais do mês de Novembro de 2017. Nos princípios de Janeiro de 2018, o DPGCAS respondeu positivamente ao pedido, de seguida fomos apresentar oficialmente no IDV. Em Moçambique, o início do ano letivo começa em finais de Janeiro, por essa razão o diretor do IDV aconselhou a voltar ao instituto na primeira semana de Fevereiro.

2.3.4 A decisão sobre o lugar da investigação no IDV

O retorno ao IDV, foi marcado pela recepção do director adjunto pedagógico que juntamente com o professor de ATL providenciaram uma visita guiada às instalações do IDV e a abertura do espaço para que a escolha as crianças e jovens para participar na investigação com base nos objetivos do projecto, desde

que não perturbasse o quotidiano destas crianças e jovens. Primeiro, foram observadas as crianças da pré-primária na sala de aulas com idades compreendidas entre os 6 e 12 anos. Em seguida, foram crianças que frequentam as aulas da 7ª classe (último ano do ensino primário), e por último as crianças e jovens que participam na aula de ATL.

Depois de observar as crianças e jovens em diferentes momentos, optou-se por eleger para a investigação o grupo que participam nas aulas de ATL e o grupos as aulas da 7ª classe. As aulas de ATL porque acolhem maior número de alunos internos e externos independentemente do nível académico com excepção de alunos menores de 12 anos⁹. O outro aspecto que ditou a preferência da aula de ATL foi as suas características e propósitos. O objetivo fundamental da aula de ATL é adotar os alunos de habilidades e competências para se integrar no seio da sociedade, bem como proporcionar diferentes experiências entre os participantes.

Para melhor compreender as trajetórias de inclusão de crianças e jovens com cegueira e baixa visão no IDV, foram definidos os grupos referidos acima porque apesar de constituírem subgrupos da turma de ATL, existem particularidades em cada subgrupo como por exemplo, o facto das crianças da 7ª classe estudarem no IDV e terem passado por um processo de ensino-aprendizagem ao longo de 8 anos sem a possibilidade de interagir com outras crianças do mesmo nível de escolaridade, então daí a pertinência de observar e conversar com estas crianças. Quanto ao segundo subgrupo de ATL, estes foram seleccionados por já terem passado pela experiência dos 8 anos no IDV e no momento da pesquisa por estudarem na escola secundária regular onde tem a oportunidade de interagir com outras crianças e jovens como também fazer uma reflexão em relação as duas experiências.

Estas características ditaram a escolha do local exacto da investigação no IDV, sendo assim as observações foram feitas na sala de ATL, na sala de aula da 7ª classe e por último na biblioteca para o caso do subgrupo de ATL.

⁹ As crianças menores de 12 anos tem aulas de ATL com características que correspondem as suas capacidades físicas, motoras e intelectuais, daí a não inclusão delas no grupo da crianças maiores.

2.3.5 Participantes da investigação

O grupo de crianças e jovens que participaram do estudo vem de diversas partes do país. São crianças e jovens com experiências diferentes e únicas, que passaram por situações difíceis. Uns perderam a visão por motivos de saúde e outros por motivos de violência ou ainda por tratamentos tradicionais incorretos. São crianças que em algum momento perderam a confiança na sociedade, e no instituto além de descobrir uma nova família e grupos de pares também encontraram apoio, carinho e compreensão de quem as cuida. Sendo assim, a inclusão destas crianças na sociedade requer preparação complementar a formação escolar com elementos construtores de personalidade e autonomia.

O Instituto de deficientes visuais da Beira alberga 142 alunos dos quais 68 são internos e 74 correspondentes aos alunos externos. No decurso da pesquisa participaram 108 (cento e Oito) alunos na aula de ATL, dos quais 40 são externos e constituídos por 24 do sexo masculino e 16 do sexo feminino. Os alunos internos compreendem 68 alunos, sendo que 44 são do sexo masculino e 24 feminino. O nível académico varia da classe preparatória (pré - escola) até ao 12º ano de escolaridade. Das crianças e jovens participaram na pesquisa 5 alunos da 7ª classe, 6 alunos do subgrupo de ATL e um número indefinido¹⁰ de crianças e jovens que participam na aula de ATL

A pesquisa teve três momentos: I) No primeiro, foi efectuada uma busca de dados relativas ao funcionamento das instalações aos educadores e a direcção do Instituto, bem como o pedido formalizado da permissão para trabalhar com as crianças e jovens; II) No segundo momento, fez-se a identificação das crianças e jovens, isto é, os grupos acima referidos, que participaram na investigação e a exploração de dados através do instrumento selecionado para tal; III) E no terceiro momento, organizou-se os dados recolhidos, fez-se a análise e discussão e por fim definiu-se uma proposta de intervenção para as crianças e jovens do Instituto.

¹⁰ Na aula de ATL participam crianças e jovens que tem agenda livre, isto é, os meninos que não tem aula, ou uma outra atividade curricular. Deste modo o número de participantes varia em função da disponibilidade das crianças.

Numa primeira fase, definiu-se um grupo de sujeitos participantes da pesquisa, um total de 10 alunos (internos e externos) dois quais 5 serão do sexo masculino e 5 femininos de idades compreendidas entre os 12 aos 20 anos. Este intervalo de idades foi definido porque havia necessidade de integrar na pesquisa crianças e jovens, também percebeu-se nas primeiras entrevistas que havia dificuldades na comunicação¹¹ entre a pesquisadora e as crianças e jovens o que dificultou em parte a recolha de dados necessários para a concretização dos objetivos da pesquisa. Entretanto, percebeu-se a necessidade de aumentar o número de sujeitos participantes para responder os objetivos do estudo, como também pela forma como são efectuados a selecção de crianças e jovens nos processos de ingresso à instituição, como também a organização dos grupos das atividades extracurriculares.

Deste modo, a recolha de dados efetuou-se da seguinte maneira: o primeiro grupo é o da 7ª classe num total de 5 dos quais 2 são meninas e 3 são meninos, neste grupo fez a observação na sala de aula e entrevista do grupo para recolher dados adicionais; por fim fez a observação das crianças e jovens na aula das atividades dos tempos livres. Neste último grupo, numa primeira fase optei por observar o grupo todo, isto é as duas turmas de ATL a dos períodos de manhã e tarde, porque é uma aula que é possível observar a interação de um grande número de crianças e jovens sem distinção de nível académico com excepção aos meninos menores de 12 anos, entretanto por notar que havia muita variação no tocante a participação, sendo que há dias que só assistiam 5 crianças e jovens e havia dias que participavam 26 crianças e jovens, como ilustra os mapas de observação¹² então organizou-se um subgrupo de 6 crianças e jovens da grupo de ATL para entrevistar de modo a colher dados adicionais por forma a responder os objetivos traçados no início da pesquisa.

¹¹ As crianças e jovens do IDV, vêm de contextos familiares diferentes, comunidades diferentes e passaram por experiências também diferentes. Há crianças que no seio familiar não tinha contato com os integrantes da família e muito menos da comunidade. O fato de não interagirem socialmente com outras pessoas dificulta a percepção de determinados assuntos, tornando-se deste modo num desafio para a obtenção de dados relevantes para o estudo.

¹² Anexo: Mapas de Observação

III – CAPÍTULO:

O SENTIDO DE INCLUSÃO PARA AS CRIANÇAS E JOVENS CEGAS E COM BAIXA VISÃO NO INSTITUTO DE DEFICIENTES VISUAIS DA BEIRA

3.1 As crianças do IDV à um passo da escola regular

Como já foi referido, o IDV ministra o ensino primário completo (da pré-primária até ao 7ª classe) de acordo com o currículo nacional. Quando as crianças terminam o ensino primário completo, elas são encaminhadas para as escolas secundárias regulares, uma vez que a Província de Sofala não tem escolas secundárias especiais. Na cidade da Beira, foram identificadas escolas secundárias que estão preparadas para receber crianças com NEE. A Escola Secundária Mateus Sansão Muthemba, Escola Secundária da Manga, Escola Samora Moisés Machel e atualmente a Escola Secundária da Ponta-Gêa. Destas, a Escola Secundária Mateus Sansão Mutemba foi pioneira a integrar crianças com NEE nas turmas regulares. Esta possui alguns recursos (recursos humanos capacitados em matéria de NEE) para dar seguimento ao processo de ensino-aprendizagem de crianças com NEE. Dentro desta escola, existe uma turma especial para crianças com deficiência auditiva e as outras crianças com NEE como as que vêm do IDV são inseridas em turmas regulares. Por causa do barulho das máquinas braille, a distribuição dos alunos pelas salas deve ser de forma equitativa para evitar que o barulho das máquinas perturbe a aula¹³.

Na 6ª classe e 7ª classe no IDV, as crianças são preparadas para enfrentar um novo mundo para elas, a escola secundária regular, segundo a professora PF2¹⁴. Ao longo dos 8 anos de ensino no IDV elas aprendem para além das atividades de vida diária, como agir perante situações diversas na sala de aula. Por exemplo, se ela era lenta a escrever a máquina, então deve treinar de modo a escrever de forma flexível para poder acompanhar o ritmo das outras crianças na sala regular. Nem sempre estas crianças irão encontrar professores preparados para lhes receber (com formação em educação especial), neste sentido, a criança com NEE deve ser preparada para ser ativa e participativa nas aulas¹⁵.

¹³ Anexo: encontro com professores

¹⁴ Anexo: encontro com Professores

¹⁵ Anexo: encontro com professores

Não obstante, sendo o IDV uma escola especial para alunos com deficiência visual, esta instituição segrega estes, dos outros deficientes culminando com a sua exclusão na sociedade. Goffman (1974) explica que instituições como o IDV, a qual chamou de “instituições totais”, são segregacionistas, e este fenómeno faz com que estas crianças e jovens fiquem destreinadas das atividades que realizavam nas suas famílias e comunidades. O fato de estudarem oito anos isolados de outras crianças, torna-as incapacitadas para enfrentarem a escola regular porque a maneira como elas são ensinadas a matéria no processo de ensino e aprendizagem é diferente da forma que ensinam na escola regular. Então durante os oito anos de ensino no IDV, elas desenvolvem habilidades para escrever e ler Braille, e este processo é realizado de forma personalizada atendendo as necessidades de cada aluno. Nestes anos estas crianças não têm a oportunidade de conviver na sala de aulas com crianças videntes, de aprender em salas regular, desenvolver habilidades que só seriam possíveis se frequentasse a escola regular, tornando a sua interação social muito restrita.

No encontro com as crianças e jovens da 7ª classe, quando questionou-se sobre os preparativos para frequentar a escola secundária regular, os meninos foram unânimes em afirmar que esperavam ter muitas dificuldades. Por exemplo, a menina KF5 explicou que esperava ter muitas dificuldades na escola secundária, mas segundo ela, terá que se ajustar ao novo ambiente. Ela confessa dizendo que “ quando eu cheguei aqui, também encontrei muitas dificuldades mas com andar do tempo consegui-me adaptar” então da mesma forma que conseguiu adaptar no IDV, então será da mesma forma que se vai adaptar na escola secundária¹⁶. Portanto, esta menina terá que passar por dois processos de adaptação, o primeiro aconteceu a quando do ingresso no IDV, e o segundo será para o ano, quando for a escola secundária.

Neste sentido, apesar dela se sentir acolhida no IDV, por estar entre pessoas com a mesma deficiência, ela automaticamente está excluída da sociedade. O ser especial, não a impede ser segregada compulsivamente, pois para Wertheimer (1997: 7) “é mais fácil falar em educação “especial” porque a expressão nos remete a algo bom, carinhoso dependendo do contexto, do que no

¹⁶ Anexo: 1º encontro com o grupo da 7ª classe

seu verdadeiro sentido. Os elogios feitos ao IDV, pelas crianças e jovens nos primeiros encontros, como por exemplo quando o KM4 declarou que no IDV encontrou uma família e o diretor era um pai para eles, e o KM1, KM2 e KF3 concordaram acrescentando que no IDV encontram a tranquilidade que não tinham no seio das suas famílias, demonstrando deste modo que eles se sentem especiais por fazerem parte da única escola a nível nacional que acolhe deficientes visuais. Em contrapartida, os oito anos de enclausuramento, os faz perceber que existe uma necessidade de se incluir na sociedade para evitar constrangimentos, tanto por parte da sociedade como também por parte dos deficientes visuais. Numa passagem do livro “Educação inclusiva: Um enquadramento da acção para mudança”, Wertheimer (1997) reitera que os comportamentos segregacionistas não afetam somente a minoria, no fim deste processo, todos sofrem consequências. Por exemplo quando os meninos do IDV transitam para a escola regular, se sentem excluídos nas aulas porque os professores não sabe lidar com eles e muito menos sabem ler e escrever Braille, para as crianças e jovens do IDV, é como se fossem “analfabetos”. Nesta perspectiva estamos perante duas situações de exclusão, uma por parte dos alunos e outra por parte dos professores e os colegas da turma regular.

Os meninos da 7ª classe declararam que, se podesse mudar o cenário atual na escola secundária, no que se refere a inclusão de alunos cegos e com baixa visão, fariam o seguinte: KM38 disse que falaria com a direção da escola secundária para pedir aos professores para mudar de atitude perante os deficientes e explicar como se deve tratar estes alunos como deve ser as coisas. KF5, “iria conversar com este professor que faz isso, se ele continuar e não mudar poderia falar mais com ele a respeito disso, se ele não mudar aí iria falar com a direção desta escola para que eles possam conversar com estes professores”. KF40, também ia conversar com professores e “... também fazer com que eles aprendesse braille porque nós quando temos provas nas escolas eles não dão a nota de acordo com o que o aluno escreveu, por exemplo dão um catorze enquanto você poderia ter mais porque não sabem ler braille, tem muita dificuldades de ler braille”. KM38 disse que “poderia conversar com os

professores ou com a direção aqui no IDV para eles verem como os deficientes visuais estudam para eles ter noção do que é o braille”.

Enfim, a inclusão na vida destas crianças e jovens ainda não se faz sentir, porque pelo relato das suas experiências, percebemos que em algum momento foram tratadas com muitas limitações por acreditarem que não tenham competências para lidar com diferentes situações da vida.

3.2 As atividades do tempo livre (ATL)

As restrições principais do deficiente visual são: a mobilidade, as atividades da vida diária, a educação visual, a compreensão da totalidade espacial e a simbologia social. Esses impedimentos requereram atitudes educativas específicas e, para tanto, foram criados métodos e técnicas específicas, que proporcionam possibilidades de superação dos obstáculos impostos pela deficiência visual. A Atividade da Vida Diária, a Orientação e Mobilidade e o Sistema Braille de alfabetização de leitura e escrita são os principais auxiliares pedagógicos na educação dos deficientes visuais (Sá, 2009).

A ATL é uma disciplina extracurricular que faz parte das atividades definidas no regulamento interno do IDV. As aulas de ATL têm como principal objetivo a preparação das crianças e jovens para a vida futura na família e na sociedade, tal como proporcionar diferentes experiências entre os participantes. Existem dois grupos que participam nas ATL: o primeiro grupo é constituído por crianças com idades compreendidas entre 6 anos e 12 anos; o segundo grupo é constituído por crianças e jovens dos 12 anos de idade em diante. O primeiro grupo realiza as suas atividades no pátio do IDV. As aulas são coordenadas pelo professor PM3, que trabalha com as crianças há três anos, e resume-se na realização de jogos, teatro, dança e canto. O segundo grupo realiza as suas atividades numa sala fechada como ilustra o mapa de observação¹⁷.

¹⁷ Anexo: Mapas de observação

A sala de ATL para o segundo grupo localiza-se junto ao bloco dos dormitórios, diferente das salas de aulas, esta é relativamente maior e tem a capacidade de albergar em cada aula cerca de trinta crianças e jovens. As aulas de ATL funcionam em dois turnos: período de manhã das 8 horas às 9 horas e 30 minutos e no período de tarde é das 14 horas às 15 horas e 30 minutos. A sala de ATL é constituída por sete mesas, das quais quatro estão dispostas na parede lateral direita, uma está encostada a parede de frente concretamente no canto direito, em cima destas estão armazenadas carinhos de arrame, uma caixa com tapetes, alguns naperões, quadros para fazer os naperões, bolas, carrinhos de madeira, bonecas de pano. As restantes mesas são a secretaria do professor. Além das mesas, a sala possui um armário, um banco para quatro lugares, e trinta cadeiras dispostas em forma de “U”¹⁸, para permitir que todas as crianças participem nas atividades e interajam umas com as outras.

3.2.1 Atividades de vida diária e o sentido de inclusão das crianças e jovens do IDV

O ensino desta disciplina está focalizada para as atividades de vida diária, bem como atividades de recreação e entretenimento. Nas atividades de vida diária as crianças e jovens são ensinados a cuidar da higiene pessoal e os cuidados diários de base (lavar roupa, limpar e organizar os quartos, a sala de refeições e os corredores, a cozinha). Estas atividades são realizadas em locais específicos com a ajuda e supervisão dos funcionários e colaboradores do IDV, responsáveis pela área em questão. Estas atividades visam adoptar as crianças e jovens de capacidades e habilidades para executar tarefas diárias no seio da sua família ou comunidade, ademais proporciona nas crianças e jovens o sentimento de independência, possibilitando maior envolvimento na participação e tomada de decisões na família.

Há crianças e jovens que declaram que antes de entrar no IDV, não sabiam cuidar delas mesmas, eram totalmente dependentes dos familiares porque estes

¹⁸ Anexo; mapas de Observação

acreditavam que a deficiência era uma barreira para a aprendizagem das actividades diárias. Segundo o relato do jovem KM32, a família do deficiente visual tende a olhá-lo com sentimento de compaixão e acaba prejudicando este, “por exemplo houve casos no IDV de crianças que não sabiam comer sozinhas”¹⁹, relatou KM32. Nesta visão, pode-se perceber a tendência de Muitos pais temerem que os seus filhos acidentem, e para evitar isto, desencorajam a realizar actividades diárias. Nesta perspectiva, muitos familiares sem se aperceber excluem os seus filhos por acreditar que estão a protegê-los dos perigos que possam surgir.

A não inclusão destas crianças e jovens nas tarefas domésticas ou do quotidiano no seio das suas famílias, por um lado pode estimular a preguiça, sentimentos de não pertença do grupo familiar ou então, pode contribuir para diminuição das capacidades para executar algumas tarefas. Por outro lado, a não inclusão destas crianças e jovens nas actividades de vida diária pode promover o preconceito e a estigmatização, conseqüentemente a discriminação, que por vezes acontece inconscientemente. Link e Phelan (2001) referem ao citar Crocker et al (1998) que se pressupõe que as pessoas estigmatizadas apresentam particularidades que as identificam socialmente de maneira desvalorizada. Portanto, o ser invisual e a impossibilidade de ver o mundo através da visão favorece a desvalorização por parte dos familiares.

As experiências destas crianças e jovens demonstram que um dos factores que contribui para as atitudes protectoras ou comportamentos que podem fomentar a estigmatização por parte dos familiares é a falta de informação relativa a deficiência visual. Apesar destes matricularem os filhos numa escola especial acreditando que terão a possibilidade de ter um futuro melhor, muitos pais e encarregados de educação não participam ativamente no processo de ensino-aprendizagem na escola. Como consequência, as atitudes protetoras por parte dos familiares continuam, mesmo passado vários anos, pois estes não acreditam que os filhos com deficiência visual sejam capazes de realizar actividades do quotidiano. Por exemplo, o jovem KM58 declarou que a inclusão no seio da família existe, estando entretanto dependente do próprio deficiente. Para

¹⁹ Anexo: Subgrupo do grupo de ATL - Debate sobre inclusão na família

fundamentar este entendimento, KM58 explicou que, “se as pessoas normais nunca viram um cego a realizar determinadas tarefas então vão acreditar que o deficiente visual não pode fazer nada”²⁰. Daí que a relevância da participação activa dos pais e encarregados de educação no processo de ensino destas crianças e jovens.

Tal como entendem Correia (2013), Martin & Bueno (1997), na filosofia inclusiva é necessário que haja uma sintonia entre os profissionais de educação. Em outras palavras, estes autores concordam que o professor titular da turma, o professor de educação especial, os pais e encarregados de educação devem colaborar na construção de estratégias que promovam sucesso escolar para os alunos com necessidades especiais. Possivelmente, se os pais e encarregados de educação das crianças e jovens do IDV trabalhassem em colaboração com os profissionais do IDV, os seus comportamentos em relação aos seus educandos mudariam, permitindo a libertação destes das amarras da família. O jovem KM58 ainda contou que um dia estava em casa, no seu quarto, todos estava ocupado quando perguntaram quem ia varrer ele sentiu-se mal por não estar a fazer nada e tomou a iniciativa de realizar a tarefa, e todos ficaram espantados, e iam verificando se o chão estava limpo²¹. Para este jovem a partir deste dia, a inclusão na família passou a ser uma realidade porque no momento que este mostrou as suas habilidades, a sua família percebeu que a sua deficiência não o impedia de realizar as tarefas domésticas. Se a família do KM58 participasse activamente na educação do filho, é provável que as atitudes protetoras e de exclusão nas tarefas domésticas relação a ele, teriam sido transformadas em atitudes inclusivas. Neste âmbito, a família poderia promover a participação do seu educando na cultura e na comunidade com maior facilidade, pois tendo acesso a informações relevantes sobre a inclusão contribuiriam para difundir tais conhecimentos.

Para além de a inclusão ser entendida por vários autores como encadeamento de determinadas acções que garantem uma maior participação na aprendizagem de alunos com diferentes necessidades, deve também proporcionar as crianças com NEE a participação na cultura e na comunidade de

²⁰ Anexo: Subgrupo do grupo de ATL – Debate sobre inclusão na família

²¹ Anexo: Subgrupo de ATL – Debate sobre a inclusão na família

maneira a minimizar o impacto da exclusão na sua educação [Correia (2013), a UNESCO (2003)].

Em suma, o sentido de inclusão para as crianças e jovens do presente estudo não vai de encontro com a filosofia do movimento inclusivo, uma vez que a própria concepção do termo inclusão é compreendido de forma diferente porque varia em função das experiências que estas crianças e jovens passaram ou passam nas suas famílias, apesar de afirmarem que do ponto de vista geral não se sentem incluídos.

3.2.2 Trabalhos manuais e a inclusão de crianças e jovens do IDV

Para além das atividades de vida diária, as crianças e jovens fazem trabalhos manuais. O objetivo desta atividade é a de desenvolver nas crianças e jovens competências para que no futuro estes tenham meios de sustentabilidade, pois, nem todos terão as mesmas oportunidades na sociedade. Segundo o professor de ATL, PM4, nesta disciplina as crianças e jovens aprendem a fazer naperões e têm dez quadros artesanais para o efeito. As crianças e jovens também aprendem a fabricar brinquedos de cartolina, carrinhos de arrame e tapetes de sacos sintéticos ou de sisal combinados com farrapos ou retalhos de tecido, contudo, desde 2015 não o fazem por falta de matéria-prima.

Normalmente, os gestores do instituto são quem disponibilizam o material, no entanto, nem sempre o orçamento da instituição é suficiente para suprirem estas necessidades. Em tempos, havia organizações ou grupos de voluntários que apoiavam nesse sentido. Este cenário dificulta o processo de preparação das crianças e jovens para se integrar na sociedade segundo os objectivos traçados pelo IDV. Sendo assim, o processo de inclusão findos os anos de formação concorre para uma situação de dificuldades ou constrangimentos, uma vez que a sociedade de princípio não está preparada para acolher o indivíduo deficiente visual como um cidadão comum e com as mesmas competências.

E como já havia referido, no processo de exclusão do grupo minoritário, todos acabam por perder, neste caso o deficiente visual perde a oportunidade de

participar e dar o seu contributo para sociedade e esta por sua vez perde por não conhecer as qualidades e novos conhecimentos que poderia aprender se convivesse com os indivíduos do grupo minoritário. Portanto, estando isentos de competências ou habilidades para realizar determinadas atividades, com o facto de ser deficiente pode acentuar o estigma que o grupo maioritário sente em relação as pessoas com deficiência visual. Goffman (2004) elucida sobre este aspecto no livro “Estigma - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada” afirmando que ao definir o estigma, “acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida” (p.8). Visto que, o estigma no quotidiano enfatiza mais a desgraça do sujeito estigmatizado em detrimento do sinal corporal, então se estas crianças e jovens não se preparam para se integrar na sociedade, a probabilidade de enfrentarem muitas dificuldades é ainda maior. Na cidade da Beira, as pessoas com deficiência visual são conotadas como mendigos, como explicou um dos jovens no segundo encontro²²; deste modo a inclusão destes deveria ser o objetivo primordial na sua formação como Homens do amanhã dentro do IDV.

Nesta perspectiva, seria conveniente que os trabalhos manuais no IDV levassem estas crianças e jovens a interagir com a sociedade através de exposições, feiras de artesanato e outros eventos desta natureza. Estes eventos proporcionariam mais contactos com a sociedade, minimizando deste modo sentimento de estigma que estes têm em relação a pessoa com deficiência visual. Para as crianças e jovens do IDV, estes eventos permitiriam maior envolvimento com a sociedade e abertura de novas oportunidades na área em questão bem como a busca de novos desafios. Neste entendimento, os trabalhos manuais teriam uma estrita relação com o processo de inclusão destas crianças e jovens por possibilitar a oportunidade de experiências relevantes na vida destas crianças, que só são possíveis com a abertura das portas do IDV para a sociedade. Enfim, como referiu Freire, (2008) “o movimento da inclusão só pode ter sucesso se, em primeiro lugar, os cidadãos o compreenderem e o aceitarem como um princípio

²² Anexo: Segundo encontro – dia 5 de Junho de 2017

cuja vantagem a todos beneficia” (p.14). Assim, a inclusão de crianças e jovens do IDV dependeria da compreensão da filosofia da inclusão e contribuição por parte de todos os intervenientes que constituem a sociedade.

3.2.3 Atividades culturais: o teatro e os debates no processo de inclusão das crianças e jovens do IDV

As outras atividades que neste centro as crianças e jovens são encorajadas a participar, são as actividades culturais. As turmas de ATL organizam grupos para teatro, canto, dança em função das habilidades das crianças e jovens. No teatro, os grupos encenam peças com temas da atualidade, escolhidas por elas. No dia da apresentação, as outras crianças e jovens na plateia, fazem críticas construtivas do tema e do desempenho de cada personagem com intuito de melhorar a atuação deste, bem como aprimorar a capacidade de análise e discernimento²³. Se as peças teatrais não forem bem apresentadas ou ainda se o tema não for pertinente ou não haver concordância entre os papéis escolhidos e o tema, então o grupo deve repetir a apresentação numa versão melhorada. O outro aspecto importante nas apresentações teatrais são os debates que vão surgindo como resultados da transmissão de informações relevantes na vida destes meninos. Apesar de atividades como o debate serem realizadas num dia específico, o mesmo nos dias da apresentação de peças teatrais, auxilia as crianças e jovens a desenvolver a capacidade falar em público, proporcionando maior autonomia na criança bem como liberdade de se exprimir os seus sentimentos. O processo de inclusão de pessoas com deficiência visual na comunidade não é simples como as pessoas visuais tentam mostrar através de determinadas ações que no seu entendimento justifica a boa vontade.

Quando Goffman (2004) explica a maneira como as pessoas visuais têm a tendência de inferiorizar o individuo deficiente por vezes de forma inconsciente, por vezes como refere este autor, realizamos acções acreditando que

²³ Anexo: 5º Observação na aula de ATL – 5 de Abril de 2018

determinadas atitudes irão ajudar o deficiente a se sentir acarinhado. Para exemplificar esta situação, Goffman (2004) afirma

“(...) outros generalizam a deficiência de visão sob a forma de uma *gestalt* de incapacidade, de tal modo que o indivíduo grita com o cego como se ele fosse surdo ou tenta erguê-lo como se ele fosse aleijado. Aqueles que estão diante de um cego podem ter uma gama enorme de crenças ligadas ao estereótipo”.

Esta forma de perceber o indivíduo estigmatizado favorece o desenvolvimento de atitudes ou respostas desiguais ou ainda omissão de informações relevantes na vida da pessoa com deficiência visual, e como resultado temos a discriminação. Daí a importância do envolvimento da comunidade na vida das crianças e jovens, pois é deste jeito que a comunidade aprenderá a conhecer melhor o deficiente visual, vai saber quais são as suas necessidades, qualidades, expectativas em relação a sua vida em diversas áreas. Então, para que este processo seja efetivo, todos devem estar envolvidos no processo de inclusão. O IDV de abrir as portas no sentido integrar as crianças e jovens na comunidade ou sociedade através de eventos públicos que permitem a interação entre diferentes actores da sociedade. O IDV deve deixar de ser a escola clássica e dogmática para deficientes visuais e passar a ser vista como um escola contemporânea com ideologia que se encaixa no paradigma inclusivo.

3.3 O significado dos direitos da pessoa com deficiência para as crianças e jovens do IDV

Segundo a Constituição da República de Moçambique, capítulo I, artigo 37 referente a portadores de deficiência, reitera que;

“Os cidadãos portadores de deficiência gozam plenamente dos direitos consignados na Constituição e estão sujeitos aos mesmos deveres com ressalva do exercício ou cumprimento daqueles para os quais, em razão da deficiência, se encontrem incapacitados” (Governo de Moçambique, 2004;p.11-12).

No capítulo II, referente aos Direitos, Deveres e Liberdades, do mesmo documento, no artigo 48 referente a Liberdades de expressão e informação

informa-nos que, “Todos os cidadãos têm direito à liberdade de expressão, à liberdade de imprensa, bem como o direito à informação” (p.14). Sendo assim todos os cidadãos da República de Moçambique têm os mesmos direitos incluído os indivíduos que são deficientes. Entretanto, o debate sobre os direitos da pessoa portadora de deficiência realizada na biblioteca do IDV com o subgrupo de ATL, as crianças e jovens que participaram comungaram da mesma resposta ao referir que não conhecem os direitos da pessoa portadora de deficiência, e nunca ouviram sobre o decreto 53/2008 de 30 de Dezembro²⁴.

Não obstante, estas crianças e jovens admitem ter ouvido falar de direitos mas não sabem ao certo se a informação é fidedigna ou não. Nesta perspetiva os meninos relataram que conhecem dois direitos: o primeiro é o direito de utilizar os serviços transportes públicos da Beira com isenção no pagamento da passagem e o outro direito é o de ter prioridade nas filas²⁵. Todavia, estas crianças e jovens não sabem de onde surgiu esta informação, e quem decretou; portanto eles têm conhecimento destes direitos porque ouvem através de boatos. O outro aspecto notado ao conversar com estas crianças e jovens foi o facto de eles perceberem que as outras pessoas visuais também não sabem quais são os direitos da pessoa com deficiência. Uma das crianças explica que a isenção no pagamento da passagem depende de funcionário para funcionário porque as vezes dizem que a isenção da passagem é total, e em outras situações a isenção é de 50%. Então estes serviços não têm uma informação clara de como proceder perante os indivíduos com deficiência. Para estas crianças e jovens, este comportamento por parte dos funcionários dos transportes públicos é pena por eles serem deficientes visuais²⁶. Outra jovem que participou no debate a KF52 diz que não entende porque deve ter prioridade nas filas, uma vez que a deficiência dela está na vista e não nos pés.

²⁴ O decreto 53/2008 de 30 de Dezembro, foi aprovado para responder a “necessidade de se estabelecer dispositivos técnicos que permitam a acessibilidade, circulação e utilização dos sistemas de serviços e lugares públicos das pessoas em geral e em particular, das portadoras de deficiência ou de mobilidade condicionada” (Decreto n.º 53/2008 de 30 de Dezembro, 2008).

²⁵ Anexo: Debate sobre o direito da pessoa com de deficiência

²⁶ Anexo: Debate sobre os direitos da pessoa com deficiência

Neste debate, percebemos que apesar das crianças e jovens serem preparadas para serem integradas na sociedade, ainda há défice na propagação de informações que são úteis na vida destas crianças. Como já referimos no presente trabalho, em Moçambique existe leis, decretos que protegem as crianças, porém estes instrumentos não são acessíveis a todos os cidadãos, incluindo as crianças e jovens do IDV. Várias razões podem estar por detrás deste problema da não acessibilidade, mas uma delas possivelmente seja o abismo entre as linhas orientadoras das políticas desenvolvidas para garantir a universalidade e igualdade no exercício da cidadania e a realidade prática a sua implementação dentro da sociedade moçambicana.

3.4 Um novo começo ... para promover a inclusão das crianças e jovens do IDV

O IDV é uma escola especial para deficientes visuais. O funcionamento desta instituição segundo os objectivos definidos, permitem que as crianças e jovens tenham acesso ao ensino no currículo do Sistema Nacional de Educação, também possibilita a interacção entre as pessoas com deficiência visual e prepara estas crianças e jovens para a vida futura. Entretanto, a preparação de um individuo com deficiência visual para a sociedade numa instituição fechada, as limita de diversas oportunidades que este teria no seio do grupo maioritário. Apesar de o IDV ter programas de reabilitação, aulas de ATL para adotar estas crianças e jovens de habilidades e competências para enfrentar novos desafios ao saírem do Instituto, ao longo das visitas realizadas nesta instituição, notamos que, estas atividades não surtem o efeito desejado porque: primeiro, há falta de material para realizar a maior parte das atividades; segundo, estas atividades, as possíveis de se realizar, são efetuadas num contexto fechado em que os participantes e os espetadores fazem parte do mesmo grupo – o minoritário; terceiro, pelo facto de acreditarem que o IDV é a solução para os problemas que os deficientes visuais enfrentam na sociedade.

Deste modo, creio que a participação social destas crianças e jovens na sociedade se deve fazer sentir. Como ponto de partida, sugiro uma proposta de projeto de intervenção na comunidade com o propósito de se criar intercâmbios escolares a nível do ensino primário. Estes intercâmbios consistiriam em trocas de experiências entre os alunos das escolas regulares do ensino primário e as crianças do IDV. As crianças com deficiência visual assistiriam algumas aulas nas escolas regulares e as crianças sem deficiência teriam a oportunidade conviver com elas, e isto iria proporcioná-las novas experiências, cultivando deste modo atitudes inclusivas. E não só, a participação de crianças com deficiência visual como responsáveis sociais nas escolas regulares nos primeiros anos de escolaridade, permitiriam que os professores se interessassem na construção de novos conhecimentos em matéria de deficiência visual, contribuindo desta maneira para a promoção de atitudes inclusivas.

Logicamente, esta proposta de intervenção não tornaria as crianças e jovens do IDV incluídas nas escolas regulares ou na sociedade, mas seria um ponto de partida para a mudança de mentalidade em relação ao preconceito que as pessoas têm em relação as pessoas com deficiências. Porque não adianta ensinar as crianças e jovens com deficiência visual, competências e habilidades para realizar actividades numa instituição fechada, e em contra partida libertá-la anos depois para um espaço que ela não conhece, onde terão que reaprender tudo que aprenderam na instituição total. Um projeto desta natureza iria encurtar o processo de adaptação que as crianças e jovens do IDV passam quando terminam o ensino primário e transitam para a escola secundária regular, socializar as crianças “normais” de tenra idade com as diferenças de modo a que esta veja as deficiências como algo normal.

Não obstante, é evidente que os professores e as direções das escolas primárias regulares não estejam preparados para atender crianças com deficiência visual, facto também evidenciado nas escolas secundárias, onde a maior parte de professores também não está preparada para ensinar estas crianças.

Entretanto, a integração de alunos com deficiência visual nas escolas secundárias é uma realidade na cidade da Beira, e fez com que alguns profissionais se preocupassem em aprender metodologias de ensino inclusivo.

Ao integrar, as crianças nas escolas primárias também iria se abrir caminhos para a aprendizagem de novos conhecimentos, pois tendo a criança na sala regular, as direções sentiriam pressão para capacitar os seus profissionais em matéria de educação inclusiva para atender estas crianças.

A apresentação e implementação deste projeto deveria ser efetuado com auxílio da direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano, pois para além de existir um Departamento Educação Especial, este projecto iria consolidar um dos principais objetivos da Lei n.º 6/92 de 6 de Maio de 1992, que no número 1 do artigo 29, reitera que o ensino especial traduz-se na “educação de crianças e jovens com deficiências físicas, sensoriais e mentais ou de difícil enquadramento escolar, realiza-se de princípio através de classes especiais dentro das escolas regulares” [p.104 (11)]. O número 3 do mesmo artigo que alude para a relevância de proporcionar a formação em todos os graus de ensino e a capacidade vocacional que permita a integração destas crianças e jovens nas escolas regulares, na sociedade e na vida laboral. Nesta ordem de ideias, para a execução deste projeto de intervenção seria necessário criar determinadas condições das quais:

- I) O desenho do projeto de intervenção em coordenação com o IDV e a direcção provincial que tutela esta instituição, para a capacitação dos professores das escolas seleccionadas para o efeito;
- II) Preparar as crianças das salas regulares que irão acolher as outras através de palestras e actividades recreativas em matéria de educação inclusiva que seriam ministradas pelas crianças e jovens do IDV;
- III) As crianças e jovens com deficiência visual juntamente com os professores do IDV devem participar como responsáveis sociais do projecto na capacitação dos professores como por exemplo no ensino da escrita e leitura Braille.

Acreditamos que, esta proposta de projeto abriria espaços para nos desafios no processo de ensino-aprendizagem que por sua vez resultaria em novos debates na sociedade em torno da inclusão de crianças com deficiências na sala regular e em outros contextos. Neste seguimento, poderia dizer que a mudança de atitude por parte dos professores, da sociedade, do governo só irá acontecer se os confrontá-los com a realidade dos problemas.

IV – CAPÍTULO:
CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1. A possibilidade de um futuro mais inclusivo ...

Ao longo do presente trabalho, foram apresentadas um conjunto de ideias relativas aos percursos de inclusão de crianças e jovens do IDV. Neste seguimento, viu-se a necessidade de clarificar os conceitos relacionados com a deficiência visual, cegueira, baixa visão e a inclusão. Estes conceitos serviram de base para o entendimento de determinadas situações observadas no decurso da pesquisa. Com o objetivo de compreender as trajetórias de inclusão de crianças e jovens do Instituto de Deficientes Visuais da Beira, na coleta de dados do presente trabalho observamos que a inclusão para estas crianças e jovens varia, devido ao entendimento ambíguo que este conceito suscita em muito de nós. Para as crianças e jovens do IDV, o conceito de inclusão depende em parte das experiências que cada um teve ao longo das suas vidas, mas a maior parte das crianças e jovens, principalmente as que se encontram num nível de escolaridade mais alto (Meninos da 10^a, 11^a e 12^a Classe) percebem que no processo de inclusão todos devem ter os mesmos direitos de modo a participar no exercício da cidadania.

Observações feitas durante o trabalho mostram que o processo de inclusão destas crianças e jovens encontra-se longe de ser uma realidade, pois por um lado as crianças que frequentam o ensino primário não têm oportunidade de se inserir na comunidade circundante do instituto, e não só nas suas famílias a falta de informações sobre a deficiência visual e a sua inclusão na sociedade dificulta o processo de inclusão no seio da família e consequentemente na comunidade. Por outro lado, as crianças e jovens que frequentam a escola regular apesar de serem integradas nestas escolas, deparam com muitos constrangimentos de natureza técnica didática. A não compreensão da deficiência por parte dos pais e encarregados de educação e a família alargada é um outro aspecto que se observamos ao conversar com estas crianças e jovens. Possivelmente, a falta de condições financeiras, a distância entre o instituto e as residências dos pais e encarregados de educação das crianças e jovens, influencia para a não participação deste na vida dos seus educandos dentro do IDV.

Os direitos da pessoa com deficiência foi um dos assuntos focados ao longo do processo de recolha de dados. Este tema surge como consequência da amplitude do sentido de inclusão por parte destas crianças e jovens. Ao discutir sobre os direitos constatou-se que estes não são difundidos para estas crianças e jovens, e que apesar de governo de Moçambique trabalhar para aprovar políticas que permitem que todos os moçambicanos tenham acesso a bens e serviços, e sejam tratados de maneira a usufruir dos mesmos direitos e deveres. Com ousadia pode-se dizer que parece que o isolamento destas crianças e jovens não se limita nas barreiras físicas, sociais também foi possível detectar a falta de conhecimento e informações relevante para a vida destas crianças e jovens. Se o objectivo é que as crianças e jovens sejam incluídas nas escolas regulares, na família e consequentemente na comunidade, como exigir a colaboração da sociedade se as próprias crianças e jovens com deficiência visual não têm conhecimento das políticas que as orienta? E a sociedade, como incluir pessoas com deficiência se também não tem informações suficientes para fazer valer os direitos de todos os seus cidadãos?

Nesta perspetiva, conclui-se que, as crianças e jovens do IDV não se sentem incluídas nas escolas regulares, na família e no Instituto, pese embora esta instituição trabalha com o propósito de garantir que estas crianças tenham subsídios suficientes para ultrapassar as barreiras que encontram no seio da sociedade. O IDV tem metas e objetivos a alcançar mas neste momento depara-se com algumas dificuldades destacando-se a falta de fundos para comprar matéria-prima necessária para preparar as crianças e jovens para a sociedade.

Partindo do pressuposto que as crianças do IDV numa fase mais adulta devem ser integradas nas turmas regulares, então existe sim a possibilidade de serem incluídas. Fazer parte de uma turma mista depende da vontade dos profissionais da área, da sua qualificação, de condições matérias e infra-estruturais. Se o ensino hoje em dia é mais centrado no aluno do que no currículo, então a possibilidade de atender crianças do ensino primário na turma mista é possível. Segundo a Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos, no seu artigo I, parágrafo 1, reconhece que para que a necessidade de aprendizagem de qualquer criança, independentemente das suas características requerem

instrumentos preponderantes para aprendizagem, conteúdos basilares para sobreviver e desenvolver as suas habilidades que lhes possibilitarão “viver e trabalhar com dignidade e participar plenamente do desenvolvimento, aprimorar a qualidade de sua vida, tomar decisões com informações suficientes e continuar a aprender” (UNESCO, 2001:15).

Portanto, as crianças da primária do IDV, se enquadram neste grupo tendo desse modo os mesmos direitos que qualquer criança do mundo tem. Com estas condições criadas ou seja, condições materiais, a coordenação de profissionais capacitados, uso de metodologias adaptadas as necessidades das crianças cegas e com baixa visão, nas salas regulares, as crianças da escola primária podem desenvolver suas capacidades, permitindo-as enfrentar o mundo como se propôs para o projecto de intervenção comunitária.

Neste seguimento, todos envolvidos se beneficiariam de conhecimentos e habilidades que em condições normais não seria possível. Por exemplo as crianças “normovisuais²⁷” e os professores, com a inclusão das crianças cegas e com baixa visão nas salas regulares para além de encerrar a deficiência com naturalidade, elas também poderiam aprender a ler e escrever o braille. Assim, as dificuldades que as crianças que transitam para a 8ª classe diminuiriam significativamente na medida em que o convívio com outras crianças proporcionaria novas experiências desenvolvendo nelas capacidades para enfrentar desafios na sociedade.

4.1.1 Limitações

Como qualquer pesquisa, o presente estudo teve algumas limitações. O primeiro aspecto a considerar foi a escolha do grupo alvo. Como se referiu anteriormente, se tinha definido um grupo de dez crianças com idades compreendidas entre os 8 e 12 anos. Porém, no campo fomos confrontados com uma realidade diferente, isto é, foi nos apresentado um grupo de crianças, jovens

²⁷ Expressão usada pelas crianças e jovens do IDV para referir pessoas com a visão normal e saudável.

e adultos com idades compreendidas entre os 13 e 50 anos, nos primeiros encontros. Sendo assim, este fato contribuiu em parte para mudança do grupo de participantes da pesquisa.

Para além desta situação, o tempo disponível para o convívio com as crianças por parte da pesquisadora não foi suficiente para recolher todos os dados que se esperavam desta pesquisa. Pois a pesquisadora não tinha experiência em trabalhar com crianças cegas e com baixa visão, que tinham passado por experiências diferentes, difíceis sendo oriundas de diferentes partes do país e culturas. Por exemplo nem todas as crianças e jovens do IDV tiveram a oportunidade de frequentar o ensino primário nas idades definidas para tal contribuindo deste modo para a disparidade das idades dentro dos grupos que participaram na pesquisa. Portanto, era necessário mais tempo de contato com estas crianças e jovens. Estes aspetos ditaram a eleição grupos de crianças e jovens com idades compreendidas entre 12 e 20 anos, isto é, os grupos que participaram nos encontros subsequente. E mesmo assim, 3 jovens tinham idades acima de 20 anos.

Outro aspeto que constituiu limitação nesta pesquisa foi a dificuldade por parte da pesquisadora de separar os papéis sociais de investigadora e de uma mera curiosa durante o processo de pesquisa. Em algum momento estes dois papéis se confundiam influenciando deste modo nas respostas que as crianças e jovens davam durante os encontros.

4.1.2.Sugestões

Ao Instituto de Deficientes Visuais

Sugeriu-se que a direção desta instituição interaja mais com as crianças e jovens cegas e com baixa visão pois esta interação ajudaria a direção a tomar decisões para o bem destas. As interações iria ajudar a direção perceber quais são as reais necessidades destas crianças e não só, as informações compartilhadas entre estes melhoraria a gestão da própria instituição. Esta

interação também é alargada aos professores – direção; aos professores – crianças e jovens e a direção- professores- crianças e jovens.

Seria proveitoso se os professores e a direção participassem nos debates e noutras atividades dos tempos livres com alguma regularidades, pois é nestas contextos que as crianças e jovens se sentem mais avontade para exprimir os seus sentimentos.

Sugeri-se que a direção do Instituto dê maior importância as datas comemorativas principalmente as relacionadas com a deficiência visual como por exemplo, o dia da fundação do instituto, o dia internacional da inclusão, o dia internacional da Bengala Branca e o dia internacional da deficiência. Poderia-se usar estes dias para expor objetos construídos pelos meninos a sociedade mocambicana, apresentar peças teatrais dentre outras atividades aprendidas no instituto pelas crianças e jovens cegas e com baixa visão.

4.2. Referências bibliográficas

ACAMO. (10 de Julho de 2018). ACAMO. Obtido de ACAMO: <http://acamo.co.mz/acamo/>

Amiralian, M. L. T. M. (1997). *Compreendendo o Cego: Uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos - estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Batista, C. G. (1998). Crianças com deficiência visual- como favorecer sua escolarização? *Temas em Psicologia*, 217-229.

Bicas, H. E. A. (2002). Acuidade visual. Medidas e notações. *Arq Bras Oftalmol* , 375-84.

Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brito, P. R; Veitzman, S. (2000). Causas de cegueira e baixa visão em crianças. *ARQ. BRAS. OFTAL*, 49-54.

Castiano, J. P.; Ngoenha, S. E. (2013). *A longa marcha Duma << Educação para todos>> em Moçambique*. Maputo: PubliFix, 3a edição.

Correira, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Crochík, J. L. (2012). Educação Inclusiva e Preconceito: Desafios para a prática pedagógica. In T. G. Miranda, & T. A. Filho, *O professor e a educação inclusiva* (pp. 39-59). Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia.

Dijk, K. v.; Kishiki, E.; Courtright, P. (2014). *Tratamento de Visão Subnormal na África: Abordagens Práticas aos Serviços Clínicos, Comprometimento Educacional e Planejamento*. LIGHT FOR THE WORLD.

Faife, J. (2015). Alunos com Síndrome de Down em Turmas Inclusivas. Contribuições para Repensar a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Moçambique. In C. Ussene, & L. S. Simbine, *Necessidades*

Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão (pp. 8-18). Maputo: EDUCAR-UP.

Ferreira, W. B. (2013). Direitos da pessoa com deficiência e inclusão nas escolas. 24set/2009. Disponível em:< [http://www. deficienteciente. com. br/2009/09/direitos-da-pessoa-com-deficiencia-e_24. html](http://www.deficienteciente.com.br/2009/09/direitos-da-pessoa-com-deficiencia-e_24.html)>. Acesso em, 1.

Filho, F. S. T. (2005). *Do Estigma à Exclusão: Histórias de Corpos (des)acreditados*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, 5-20.
Goffman, E. (2004). *Estigma – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Coletivo Sabotagem.

Goffman, E. (1974). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Governo de Moçambique. (2004). *Constituição da República*. Maputo, Maputo, Moçambique: Governo de Moçambique.

Governo de Moçambique. (2006). *Plano Nacional De Acção Da Área Da Deficiência (2006-2010)*. Maputo: Governo de Moçambique.

Governo de Moçambique. (Dezembro de 2012). *Plano Nacional de Acção para a Criança II 2013-2019 (PNAC)*. Maputo: Governo de Moçambique.

INE. (2017). *Divulgação Os Resultados Preliminares*. Maputo: Instituto Nacional de Estatística.

Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa Em Educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

LIRA, M. C. F.; SCHLINDWEIN, L. M. (2008). A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. *Cad. Cedes*, 171-190.

Machava, E. J. (2015). A Prática de Inclusão nas Aulas de Educação Física. In C. Ussene, & L. S. Simbine, *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão* (pp. 52-64). Maputo: EDUCAR-UP.

Martin, M. B.; Bueno, S. T. (1997). Deficiente Visual e Acção Educativa. In R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 317-345). Lisboa: Dinalivro.

Martins, B. S. (2013a). Pesquisa académica e deficiência visual: resistências situadas, saberes partilhados. *Benjamin Constant*, pp. 55-66.

Martins, B. S. (2013b). *Sentido Sul: A Cegueira no Espírito do Lugar*. Coimbra: EDIÇÕES ALMEDINA, S.A.

MINED. (1998). *Plano Estratégico de Educação 1999-2003: Combater a Exclusão, Renovar a Escola*. Maputo: Ministério da Educação.

Muchangos, A. (1999). *Moçambique: Paisagens e Regiões Naturais*. Maputo.

Nunes, S. S L., José F. B. (2008). Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 119-138.

Nunes, S., & Lomônaco, J. F. B. (2010). O aluno cego: preconceitos e potencialidades. *Psicologia Escolar e Educacional* (Impresso), 14(1), 55-64.

Omote, S. (1999). Normalização, integração, inclusão. *Ponto de Vista*, 4-13.

ONU. (2018). *Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas*. Obtido de ONU - Portugal: <https://www.unric.org/html/portuguese/ecosoc/Regrasgerais.pdf>

Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual review of Sociology*, 27(1), 363-385.

Plaisance, E. (2015). Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. *Educação*, 231-238.

ROSC. (2014). *Reflectindo sobre as políticas públicas para a área da criança com deficiência*. Maputo: ROSC - Fórum das Organizações da Sociedade Civil para os Direitos da Criança.

De Sá, E. D., de Campos, I. M., & Silva, M. B. C. (2007). *Atendimento educacional especializado: deficiência visual*. MEC, SEESP.

Sá, M. T. (2009). Exclusão das crianças cegas da prática de ensino da alfabetização espacial em um contexto de escola inclusiva. In F. Díaz, M. Bordas, N. Galvão, & T. Miranda, *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas* (pp. 107-116). Salvador: EDUFBA.

Sampaio, C. T. Sampaio S. M^a R. (2009). *Educação inclusiva: o professor mediando para a vida*. Salvador: EDUFBA.

Sawaia, B. (2001). Introdução: Exclusão ou Inclusão Perversa. In B. Sawaia, *As Artimanhas da Inclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 7-13). Petrópolis: Editora Vozes.

Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 135-153.

Silva, R. S.; Júnior, S. V. S; Matos, M. A. S. (2012). O estranhamento do deficiente visual no contexto social: subjetividade e mundo comum. *IV Seminário Nacional de Filosofia e Educação: Confluências*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

Sofala, G. d. (05 de Maio de 2018). *Governo da província de Sofala*. Obtido de Portal do Governo da Província de Sofala: <http://www.sofala.gov.mz/sofala>

UNESCO. (2001). Educação para Todos: Compromisso de Dakar. *Educação Para Todos*. Brasília: UNESCO.

UNESCO. (2003). *Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação: Um desafio & uma visão*. Paris: UNESCO.

Wertheimer, A. (1997). *Educação Inclusiva: Um enquadramento da acção para a mudança*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Yin, R. K. (2001). *Pesquisa Estudo de Caso: Desenho e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zambujo, Y. (2010). A Situação Assistencial Oftalmológica Moçambicana. *Oftalmologia - Vol. 34*, 417 - 419.

Zuca, F. (13 de Novembro de 2017). História do Instituto de Deficientes Visuais da Beira. (G. I. Siyawadya, Entrevistador)

Leis, decretos e princípios

_____(1994). DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E ENQUADRAMENTO DA ACÇÃO. Salamanca: UNESCO.

_____(2011). Relatório mundial sobre a deficiência. São Paulo: Organização Mundial da Saúde.

Leis e decretos - Moçambique

_____(2008). Decreto n.º 53/2008 de 30 de Dezembro. Maputo: Conselho de Ministro.

____Lei n.º 6/92 de 6 de Maio. (6 de Maio de 1992). Boletim da Republica, pp. I SERIE - NUMERO 19.

____Lei n.º 7/2008 de 9 Julho. (2008). Boletim da Republica, 222-232.

nexos

Observação e as Notas de campo

Conversa com o grupo de jovens no IDV: Maio de 2017

I. Primeiro encontro – Maio/2017

Realizada no dia 29 de Maio de 2017, no período de manhã e de tarde, participaram nove jovens seleccionados pelo diretor do Instituto de Deficientes Visuais (IDV), dos quais quatro participaram no período de manhã e os restantes no período de tarde. As identidades das crianças foram protegidas pelo anonimato. Deste modo, criamos códigos para identificar os participantes das entrevistas, seguindo assim os procedimentos éticos.

Primeiro grupo

Quando chegamos ao IDV, no período de manhã, fomos encaminhados pelo director à sala de professores, onde aguardamos pelas crianças que este seleccionou para conversar connosco. Minutos depois, o director apareceu acompanhado de quatro jovens. Depois, ele retirou-se e disse que podia conversar a vontade com estes jovens.

O quadro a seguir ilustra as identidades e algumas características dos participantes da conversa.

Descrição	KM1	KM2	KF3	KM4
Idade	28	50	16	17
Sexo	Masculino	Masculino	Feminino	Masculino
Proveniência	Cidade de Quelimane na província da Zambézia	Distrito de Moma na província de Nampula	Cidade de Inhambane na província de Inhambane	Cidade de Xai-Xai na província de Gaza
Quando perdeu a visão	Em 2014	2012	2012	Com 7 meses de vida
Como chegou ao IDV	Ouvindo um anúncio na TV e foi ao INAS ²⁸	Através de um primo	Através de um tio	Através de um cunhado que estudou no IDV

²⁸ Instituto Nacional de Ação social

	obter mais informações			e que agora é delegado da ACAMO em Gaza
Se frequentou a escola regular	Sim, mas foi antes e perder a visão.	Sim, mas foi antes e perder a visão.	Sim, mas foi antes e perder a visão.	Sim, estudou até a décima classe.
Regime de ingresso no IDV	Interno	Externo	Interno	Interno
Causa da deficiência	-	-	-	Poliomielite na infância
Data de ingresso no IDV	2017	1977	2016	2017
Atividades quem realizam neste momento no IDV	Reabilitação	Reabilitação	Reabilitação	Reabilitação
O que fazia antes de ingressar no IDV	Ficava em casa porque acredita que não podia fazer quase nada		Ficava em casa porque a escola como a família acreditavam que não podiam fazer nada por ela.	Estudava numa escola regular
Tipo de cegueira	Ambliopia	Cegueira total	Cegueira total	Ambliopia
Número de irmãos				
Relação com a família				
Relação com amigos				

Neste encontro, percebemos que estes jovens foram selecionados para enaltecer o IDV por ser a única instituição que acolhe deficientes visuais em Moçambique, também nos seus entendimentos o IDV é a melhor solução para todos os problemas ou barreiras que os deficientes visuais encontram nas suas comunidades. Outro aspeto que notamos neste grupo, foi o fato de estes jovens fazerem parte dos novos ingressos no IDV com a exceção do KM2. Também notamos que o KM2, sendo um individuo mais velho do encontro, com mais experiência em termos da condição de deficiência, e de vida, dominava a maior parte dos assuntos na conversa. A jovem KF3 foi tímida ao responder as questões, possivelmente por ser a única rapariga do grupo ou então por ter sido o primeiro encontro, portanto vários factores podem ter feito com que esta não participasse ativamente na conversa. Muitas vezes, ela limitava-se a concordar com os outros colegas.

Segundo grupo

O encontro com o segundo grupo também foi realizado no dia 29 de Maio de 2017, no período de tarde. Como no encontro com o primeiro grupo também fomos encaminhados pelo director à sala de professores. E seguiu-se o mesmo ritual como no período de manhã. Este grupo era constituído por cinco elementos, dos quais duas eram raparigas e três eram rapazes, e as idades variavam entre os 13 (treze) aos 20 (vinte) anos de idade. O quadro que se segue ilustra de forma sintetizada as características destes jovens.

Descrição	KF5	KF6	KM7	KM8	KM9
Idade	17	13	20	18	19
Sexo	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino	Masculino
Proveniência	Mussorize, Distrito de Manica na província de Manica	Cidade da Beira, na província de Sofala	Mambande, Distrito de Marromeu na província de Sofala	Cidade de Quelimane na província da Zambézia	Distrito de Moatize na província de Tete. Aos 9 anos de idade mudou-se para a cidade de Tete em casa da avó.
Quando perdeu a visão	Tinha 10 anos de idade quando perdeu a visão.			Não se recorda quando perdeu a visão, mas diz que já tinha idade para ir à escola.	perdeu a visão quando tinha 7 anos de idade.
Como chegou ao IDV	O pai teve informações do IDV através de uma irmã da Ação social	Não sabe como mãe teve o conhecimento sobre o IDV	2007 um missionário brasileiro ajudou-o a fazer consultas no hospital central da Beira na esperança de poder operar e recuperar a visão. Infelizmente não foi possível. Mais tarde a ACAMO visitou o distrito de Marromeu e	Funcionários do INAS ajudaram a preparar a documentação para ingressar no IDV	Teve a sorte de ter um amigo na cidade de Tete que o pai era funcionário da Ação social. Este funcionário ajudou a preparar a documentação para ser registrado como cidadão e também a documentação necessária para poder ingressar no IDV.

			fez palestras, e ele foi apresentado a estes que, com auxílio do missionário e a ACAMO foi possível ingressar no IDV.		
Se frequentou a escola regular	Sim, mas foi antes e perder a visão.	Sim, mas foi antes e perder a visão.	Sim, mas foi antes e perder a visão.	Sim	Sim frequentou a escola regular até a 2ª classe.
Regime de ingresso no IDV	Interno	Externa	Interno	Interno	Interno
Causa da deficiência	-	-	-	-	
Data de ingresso no IDV	2013			2010	2008
Actividades quem realizam neste momento no IDV				Estuda numa escola secundaria regular e faz todas actividades do IDV	Estuda numa escola secundaria regular e faz todas actividades do IDV
O que fazia antes de ingressar no IDV	Vivia com a família, fazia as tarefas domésticas mas de forma muito limitada porque a família não permitia.	Viajava muito, não gostava de ficar muito tempo no mesmo lugar.			Passou por momentos diferentes, sofreu discriminação mas superou esta fase da sua vida.
Tipo de cegueira					
Número de irmãos	Tem 5 irmãos e ela é a mais nova. No total são 6 filhos.	Tem 2 irmãos e a filha mais velha. No total são 3 filhos.	Pai polígamo que tem 5 esposas. Tem mais de 20 irmãos, não sabe ao todo.	Tem 7 irmãos. No total são 8 filhos.	Tem 4 irmãos, é o segundo filho e no total são 5 filhos.
Relação com a família	Tem uma boa	Tem uma boa relação	Tem uma boa ²⁹		Tem uma boa relação com a

²⁹ KM7 relata que “a deficiência cria uma “greve da vida” mas não no sentido negativo. A minha família não entende que em algum momento posso fazer coisas que os visuais podem fazer, pensam que um deficiente está limitado, mas eu costumo explicar para eles que a minha limitação

	relação com a família nuclear.	com os pais e irmãos	relação, porém a falta de informações sobre a deficiência visual acaba por prejudicá-lo.		família,
Relação com amigos	Era boa	Sempre foi boa	Compara as amizades como “um chocolate sem sabor”. Tem um primo que era o único amigo. Se considerava inimigo da sociedade ³⁰ .	Meus amigos não acreditavam que tinha perdido a visão. Com o passar do tempo perceberam que era verdade. Sempre é bem acolhido com os amigos.	Todos brincam ao mesmo nível.
Conhece a cidade da Beira	Conhece a cidade da Beira e as comunidades que estão em volta do IDV.	Conhece mais ou menos a cidade da beira. Conhece Munhava, zona da Muchatazina, zona do Goto mas não gosta de andar nesta zona ³¹	Conhece, a zona do Goto, Ponta-gêa, Baixa da cidade da beira, esturo, Munhava, Manga, descobrir cidade da Beira é algo que sempre esteve nos seus	Conhece a zona do Goto, o bairro da Ponta-gêa, baixa da cidade, bairro de Matacuane e esturro	Conhece os lugares que frequenta com assiduidade, como o centro da cidade, a escola onde frequenta, o mercado do Goto

serve de avião para o sucesso. As vezes tem sido muito difícil eles compreender esta parte, mas tirando esta parte eu tenho sido um ingrediente para a alegria da minha família”.

³⁰ KM7 elucida que “ meu pai é que criou isto, ele não queria que nos saíssemos, que brincássemos com outras pessoas. Nos estávamos num sitio que os nossos melhores amigos era arvores, mangueiras, coqueiros, não tínhamos possibilidade de brincar não só eu o invisual mas também os meus irmãos visuais”. Depois o pai ausentou-se por 3 anos e nessa altura se tornou amigo do primo. A partir deste momento com ajuda do primo começou a conhecer outros lugares da povoação onde vivia, já não tinha medo de andar, e as pessoas as vezes não acreditava que KM7 não via. Com auxilio de um pau, as suas brincadeira tornaram mais fáceis.

³¹ Por causa da disposição das casas, estas não estão bem ordenadas, maior parte das casas são precárias, há problemas de saneamento do meio, falta de sistema de saneamento de águas negras e brancas, tem um cheiro nauseabundo, o solo é pantanoso com muito lodo.

			planos ³² .		
Relação com familiares e amigos depois de ingressar no IDV	As amizades que fez em casa receberam muito bem a nova vida da amiga. Agora, tem mais amigos na cidade da Beira onde fica a maior parte do tempo.	Dantes, não tinha amigos, estava sempre com familiares. Mas agora tem muitos amigos que brincam bem, trocam ideias e conversam muito.	Agora tem muitas amizades, agora sente o valor destas amizades.	Tem mais amizades na cidade da Beira. Quando vai de férias, fica pouco tempo, daí a dificuldade de ter amigos em casa.	Os familiares e amigos o acolheram bem, apesar de ter esquecido a língua materna (Nhungué) mas superou este problema. Sentiu-se bem aceite pelos amigos que até ajudá-os a fazer deveres da escola.
Quando têm problemas a quem recorrem	IDV tem um responsável que se encarrega em levá-los ao hospital se for o caso. Tem uma amiga no IDV que conversa muito e que ampara nos momentos tristes.	IDV tem um responsável que se encarrega em levá-los ao hospital se for o caso. Tem 3 amigos que ajudam muito e são do IDV.	IDV tem um responsável que se encarrega em levá-los ao hospital se for o caso. Amigo mas a última decisão é pessoal. Sendo uma pessoa religiosa reflecti muito para auto-ajuda. Além disso, ele faz poesia e isso ajuda muito.	IDV tem um responsável que se encarrega em levá-los ao hospital se for o caso. Em caso de problemas emocionais, recorre a um amigo.	Em caso de doença o IDV tem um responsável que se encarrega em levá-los ao hospital se for o caso. Quando o problema é de fundo emocional, tem um amigo que conversar de modo a dissipar a tristeza que existe.

Como no encontro anterior, estes adolescentes/jovens foram escolhidos com intuito de elogiar o IDV. Notamos que estes se expressavam muito bem, todos

³² “Meu Deus, para mim a melhor felicidade sempre se encontra no esconderijo, então descobrir cidade da beira é algo que sempre pensei, e eu sempre faço em busca de disso. Pouco a pouco, a pomba fez o seu ninho também faco isso para descobrir esta cidade. Eu já chego na Munhava sozinho, na Manga, na baixa,.. é verdade que conhecer não significa andar bem, e conhecer não significa chegar sozinho sempre, as pessoas que estão nas ruas facilitam, o nosso andar até os *tchovas* (carrinho de tracção animal conduzido pelo homem) que estão mal parados e nos chocamos também nos ajudam a chegar lá o mais rápido possível, porque, eu costumo dizer o seguinte há vezes que eu penso que vale a pena chocar para ser ajudado em algum momento”; então quando alguém vê que estas a sair do caminho então ai ajudam e pouco a pouco vamos dando os nossos passos. Eu penso que rastejando, dando passos, saltando, eu conheço pouco a pouco a cidade da Beira.

focavam somente aspetos positivos da instituição, pese embora o KM7 e KM9 tenham tocado em alguns aspetos negativos da sua experiência como invisuais. Percebemos também que, este grupo era composto por adolescentes/ jovens que ingressaram no IDV há um tempo considerável que possibilitou a troca de experiências com o mundo externo ao IDV. Dos cinco adolescentes/jovens, a KF5 era a mais tímida do grupo limitava-se a responder as questões de maneira muito simples e por vezes tivemos que insistir ou colocar a pergunta de uma forma diferente. Quanto aos outros adolescentes/jovens estavam muito a vontade, por vezes até contribuía com ideias e palavras para se ajudarem a responder as questões, tornando mais uma conversa descontraída. O jovem KM7 é que dominava a conversa, com o seu estilo poético e alegre.

Segundo encontro – dia 5 de Junho de 2017

Primeiro grupo – período de manhã: no dia 5 de Junho, segunda-feira tivemos mais um encontro com os jovens do IDV, pelas 9 horas da manhã. Basicamente, o encontro era uma continuação da conversa anterior. Participaram 4 jovens, os mesmos que participaram no primeiro encontro. O quadro a seguir ilustra de maneira sintetizada os dados obtidos no encontro.

Descrição	KM1	KM2	KF3	KM4³³
O que aprendem no IDV	Também primeiro aprendeu o abecedário e depois a mobilidade e orientação.	Também primeiro aprendeu o abecedário e depois a mobilidade e orientação. Aprendem a ética, a moral, o civismo e desenvolvimento da auto-estima.	Também primeiro aprendeu o abecedário e depois a mobilidade e orientação.	Primeiro aprendem o abecedário de “a” a “ç”. “estas letras são o motor de tudo que queremos fazer” também aprendem a mobilidade e a orientação, que “é a nova vida que estamos aprender”;
Quais foram as dificuldades que tiveram quando ingressou	Teve dificuldades no abecedário; na mobilidade e orientação mas já superou com ajuda do	Teve dificuldades no abecedário mas já superou.	Também teve muita dificuldade em aprender o abecedário, mas com ajuda das amigas foi	Esquecia alguns pontos do braille. A colocação da bengala na mão. Mas a experiência

³³ É vice-presidente do parlamento infantil na cidade de Xai-Xai na província de Gaza.

	professor desta matéria.		possível superar.	que traz de casa o ajudou muito a superar estas dificuldades
Relação com os professores e colaboradores do IDV	Tem uma boa relação e se sentem em família.	Tem uma boa relação e se sentem em família.	Tem uma boa relação e se sentem em família.	Tem uma boa relação e se sentem em família.
Atividades extracurriculares	Tarefas domésticas como varrer, arrumar os quartos, lavar roupa, e participam na aula de ATL	Tarefas domésticas como varrer, arrumar os quartos, lavar roupa; e participam na aula de ATL	Tarefas domésticas como varrer, arrumar os quartos, lavar roupa; e participam na aula de ATL	Tarefas domésticas como varrer, arrumar os quartos, lavar roupa; e participam na aula de ATL
		Nos outros anos, também praticava a agricultura, mas neste momento por falta de professores.		
Realizam atividades foram do IDV	Fazem compras na cidade sozinhos.	Fazem compras na cidade sozinhos.	Fazem compras na cidade sozinhos.	Fazem compras na cidade sozinhos.
Dificuldades que encontram quando estão fora do IDV	Sofrem discriminação em algumas lojas, e as vezes são expulsos logo que entram na porta porque são confundidos com mendigos com deficiência visual.	Sofrem discriminação em algumas lojas, e as vezes são expulsos logo que entram na porta porque são confundidos com mendigos com deficiência visual.	Sofrem discriminação em algumas lojas, e as vezes são expulsos logo que entram na porta porque são confundidos com mendigos com deficiência visual.	Sofrem discriminação em algumas lojas, e as vezes são expulsos logo que entram na porta porque são confundidos com mendigos com deficiência visual.

Pudemos notar que, estes jovens se sentem bem acolhidos pelos professores e colaboradores do IDV e a comunidade circunvizinha do instituto. O KM4 fez uma comparação entre a escola em que frequentava na sua cidade e o IDV e afirmou que o diretor o trata como filho, e tem um carinho que nunca teve, mesmo em sua casa. E este grupo é unânime em dizer que os cidadãos da cidade da Beira são muito acolhedoras e sempre que podem, ajudam a orientá-los até chegar o seu destino. Entretanto, também passam por situações constrangedoras, pois a cidade da Beira tem muitos mendigos com deficiência visual, e as sextas-feiras como hábito estes passam em frente das lojas ou estabelecimentos comerciais

para receberem esmolas. Às vezes, quando estes jovens vão às compras, os funcionários ou donos dos estabelecimentos comerciais confundem, dizendo para eles voltarem na sexta-feira que é o dia indicado para receber esmolas. Neste encontro, também pudemos notar que a jovem KF3 estava mais descontraindo, e em alguns momentos até cortava a palavra dos seus colegas. Em fim, este grupo centrou mais a conversa para assuntos relacionados com a pouca experiência no IDV.

Segundo grupo – período de tarde: realizado no mesmo dia no período de tarde, este encontro contou com a presença de três jovens, a KF5, KM8 e KM9. Foi uma conversa descontraindo que abordamos assuntos relacionados com a escola especial e regular para os jovens que a frequentam. O quadro abaixo mostra de forma resumida os dados recolhidos ao longo da conversa.

Descrição	KF5	KF6	KM7	KM8	KM9
Como é a escola no IDV	Não tive problemas de mobilidade e orientação porque muitas amigas a ajudaram	-	-	Não foi difícil porque teve apoio de amigos que fez no IDV	No princípio foi difícil mas não tive muita dificuldade. Aprendeu o Braille em uma semana. E fez duas classes num ano.
Dificuldades que encontram	Teve muitas dificuldades na disciplina de matemática	-	-	Teve muitas dificuldades na disciplina de matemática	Teve muitas dificuldades na disciplina de matemática
Relação com professores	São atenciosos e pacientes	-	-	São atenciosos e pacientes	São atenciosos e pacientes
Ano de escolaridade	6ª classe	-	-	7ª classe	10ª classe na escola secundária regular.
Relação com colegas	Tem uma boa relação	-	-	Tem uma boa relação	Dá-se muito bem com os colegas
Relação com os professores da escola regular	-	-	-	-	Teve alguns percalços no início com professor mas superou quando se aproximou a professor hoje são amigos
Condições da sala regular	-	-	-	-	Não tem condições suficientes. Não participam nas aulas de ciências naturais por falta de material.

Atividades extracurricular na escola regular	-	-	-	-	Não participa porque não tem profissionais preparados na matéria com exceção em algumas actividades desportivas, aulas de canto e poesia.
Atividades extracurriculares no IDV	Participam nas aulas de ATL (engloba varias actividades)	-	-	Participam nas aulas de ATL (engloba varias actividades)	Participam nas aulas de ATL (engloba varias actividades)
Atividades na comunidade	Agora não realizam actividades na comunidade	-	-	Agora não realizam actividades na comunidade	Participavam (visitas na escola do pioneiros ³⁴ , participava nos show dos bairros organizados pelo conselho municipal da cidade da Beira), mas agora não.
Desportos que praticam no IDV	-	-	=	Futebol, golebol	Futebol, golebol ³⁵ ,

Neste encontro, percebemos que, em relação a escola regular estes jovens gostaria de aprender as mesmas disciplinas que os outros alunos da classe regular aprendem. Sentimos que apesar de serem aceites nas escolas regulares, eles se sentem excluídos por não participarem em todas as actividades curriculares. Quanto as actividades extracurriculares no IDV, estes participam na aula de ATL e praticam desporto. De acordo com KM9, o desporto está a desaparecer por falta de material desportivo, este adolescente/jovem ainda acrescenta que nos anos anteriores, ele sentia-se orgulhoso por ter participado numa gravação feita por um canal televisivo. Em relação a participação em actividades ou concursos nas escolas regulares, bem como no IDV, a nível provincial e posteriormente nacional, o KM9 expressou o seu desejo de participar, e disse que a direção do IDV deveriam ajudá-los a preparar os alunos do IDV para participar em olimpíadas académicas. Segundo este adolescente, quando lançam concursos nas escolas regulares, eles não são convocados e se sentem excluídos. Para o KM9, a escola regular devia ter varias actividades extra

³⁴ Considerada uma escola inclusiva.

³⁵ Equipara-se ao voleibol.

curriculares e permitir que alunos com deficiência participassem de acordo com as suas habilidades. Outro aspeto que KM9 compartilhou na conversa foi a maneira como os colegas da escola regular o vê. Segundo ele, os colegas não acreditam que tenha capacidades para executar determinadas tarefas e falou de uma experiência que teve que na sala de aulas. Uma vez ele disse aos colegas da turma que fez o curso de informática e só faltava receber o diploma, os colegas não acreditaram nele. O KM9 teve que levar o computador para a escola para mostrar aos colegas as suas habilidades³⁶. Este adolescente/jovem dominou a conversa, principalmente no tocante à escola regular, visto que os outros colegas ainda não tinham experiência fora da escola especial. Em suma, pela conversa percebemos que estes adolescentes gostariam de ser aceites dentro e fora do IDV como pessoas capazes, e a falta de conhecimento por parte dos colegas da escola regular pode prejudicar não só o deficiente como também os alunos que não são deficientes.

Encontros subsequentes

Os encontros que se seguiram, realizaram-se no início do ano letivo (mês de Fevereiro de 2018) até Agosto de 2018. No dia 6 de Fevereiro de 2018 apresentamo-nos no IDV, depois do nosso pedido para recolher dados ter sido aceite pela Direção do género criança e Ação social da província de Sofala na cidade da Beira, que tutela o IDV. Fomos recebidos pelo diretor Pedagógico que começou por explicar a estrutura física. Este, relatou que o IDV tem oito salas de aulas, quatro gabinetes, uma sala de informática, uma biblioteca, uma sala de impressa, três armazéns, uma lavandaria, uma sala para trabalhos manuais (sala de ATL), uma secretaria e uma recepção, doze quartos e um pátio. O diretor pedagógico explicou que as aulas no IDV seguem o currículo nacional de educação e que, para além das aulas, todos alunos internos e externos participam nas atividades de trabalhos manuais na aula de ATL. Segundo este a aula de ATL

³⁶ No dia que trouxe o computador na turma, abri, ... foi motivo de eu estar quase perder a respiração porque fui sufocado por toda a gente lá na turma, quer dizer eu estava no meio, queriam ver como eu escrevo...o professor a ditar os colegas nem queriam saber...tremi um bocadinho porque estava me sentir pressionado. Graças a Deus correu tudo bem, depois daí recebi aplausos acreditaram que eu sou capaz e sei mexer computador.

decorrem em dois períodos: de manhã das 8 horas as 9 horas e 30 minutos e no período de tarde das 14 horas as 15 horas e trinta minutos. Na aula de ATL os alunos aprendem a fazer tapetes, carrinhos de arame, naperões, também aprendem a jogar dominó, xadrez, cartas de baralho, aprendem a lavar roupa, engomar, arrumar camas (usando escalas de limpeza), aprendem a cozinhar, limpar os corredores, cantam, dançam, fazem debates e peças teatrais. O director pedagógico ia-nos mostrando o instituto e apresentou-nos ao professor responsável pelas aulas de ATL.

Basicamente foi o que aconteceu no primeiro dia.

Grupo de ATL (Atividades de Tempo Livre)

Descrição		Deficiência	Regime de ingresso	Aluno no IDV/ESR ³⁷
KF10	Menina	Cegueira	Interna	
KF11	Menina	Cegueira	Interna	
KF3*	Menina	Cegueira	Interna	
KF12	Menina	Baixa visão	Externa	
KF13	Menina	Cegueira	Interno	
KM14	Menino	Cegueira	Externo	
KM15	Menino	Cegueira	Interno	
KM16	Menino	Cegueira	Externo	
KM17	Menino	Cegueira	Interno	
KM18	Menino	Baixa visão	Interno	
KF19	Menina	Cegueira	Interno	
KM20	Menino	Cegueira	Interno	
KF21	Menina	Cegueira	Interna	
KF22	Menina	Cegueira	Interna	
KM23	Menino	Cegueira	Interno	
KM24	Menino	Cegueira	Interno	
KM25	Menino	Cegueira	Externo	
KF26	Menina	Cegueira	Interna	
KM27	Menino	Baixa visão	Externo	
KM28	Menino	Cegueira	Interno	
KM29	Menino	Cegueira	Interno	
KM30	Menino	Cegueira	Interno	
KM31	Menino	Cegueira	Interno	

³⁷ Escola Secundária Regular

* Participou no primeiro encontro - Maio de 2017

KM32	Menino	Cegueira	Interno	
KF33	Menina	Cegueira	Interno	
KM34	Menino	Baixa visão	Interno	
KM35	Menino	Cegueira	Interno	
KM8*	Menino	Cegueira	Interno	
KM36	Menino	Cegueira	Interno	
KF6*	Menina	Cegueira	Externa	
KF37	Menina	Baixa visão	Interna	

Descrição		Deficiência	Regime de ingresso	Aluno no IDV/ESR ³⁸
KM38	Menino	Cegueira	Interna	
KM39	Menino	Cegueira	Interna	
KF40	Menina	Cegueira	Externa	
KF5*	Menina	Cegueira	Interna	
KF41	Menina	Cegueira	Interna	
KM42	Menino	Cegueira	Interno	
KF43	Menina	Baixa visão	Externa	
KF44	Menina	Cegueira	Interna	
KM45	Menino	Baixa visão	Interno	
KM46	Menino	Cegueira	Interno	
KF47	Menina	Cegueira	Externo	
KM48	Menino	Cegueira	Externo	
KM49	Menino	Cegueira	Interno	
KM50	Menino	Cegueira	Interno	
KF51	Menina	Cegueira	Externa	
KF52	Menina	Cegueira	Interna	
KM53	Menino	Cegueira	Interno	
KF54	Menina	Baixa visão	Externa	
KF55	Menina	Baixa visão	Interno	
KF56	Menina	Cegueira	Interna	
KM7*	Menino	Cegueira	Interno	
KM57	Menino	Cegueira	Externo	
KM9*	Menino	Cegueira	Interno	

* Participou no primeiro encontro - Maio de 2017

* Participou no primeiro encontro - Maio de 2017

³⁸ Escola Secundária Regular

* Participou no primeiro encontro em maio de 2017

* Participou no primeiro encontro em maio de 2017

* Participou no primeiro encontro em maio de 2017

KM58	Menino	Cegueira	Interno	
KF59	Menina	Baixa visão	Externa	
KM60	Menino	Cegueira	Interno	

1º Observação na aula de ATL – 7 de Fevereiro de 2018

A aula foi orientada pelo professor PM4, que é responsável pelos adolescentes e jovens com 12/14 anos de idade em diante. O professor PM4 trabalha nesta área há 7 anos. A sala de ATL localiza-se junto ao bloco dos dormitórios, diferente das salas de aulas, esta é relativamente maior e tem a capacidade de albergar em cada aula cerca de trinta crianças e jovens numa aula. A sala de ATL é constituída por sete mesas, das quais quatro estão dispostas na parede lateral direita, uma está encostada a parede de frente concretamente no canto direito, em cima destas estão armazenadas carinhos de arrame, uma caixa com tapetes, alguns naperões, quadros para fazer os naperões, bolas, carrinhos de madeira, bonecas de pano. As restantes mesas são as secretarias do professor. Além das mesas, a sala possui um armário, um banco para quatro lugares, e trinta cadeiras dispostas em “U”, para permitir que todas as crianças participem nas atividades e interajam umas com as outras. Sentei-me ao lado do professor PM4 enfrente das crianças e jovens o que me permitiu observar todos os participantes desta aula. A aula tinha como objectivo consciencializar as crianças e jovens sobre as regras de convivência no IDV e a importância da escola. Participaram nesta aula vinte e sete crianças e jovens. Em suma, o PM4 deu as boas vindas as crianças e jovens, e alertou sobre as consequências de comportamentos inadequados dentro e fora do IDV.

2º Observação na aula de ATL – 2 de Abril de 2018

Participaram nesta aula, sete crianças e adolescentes. O objetivo da aula era de aprender a limpar o chão da cozinha e refeitório, o corredor do bloco dos dormitórios e lavar a loiça. Estas atividades são realizadas com a supervisão do funcionário responsável pela atividade, então este vai explicando a criança ou jovem como proceder ao limpar o chão da cozinha e do refeitório. No corredor, o professor pede dois alunos para descalçar os sapatos para poder varrer. As crianças e jovens cegas e com baixa visão têm um tacto apurado, ao descalçar os

sapatos elas conseguem sentir se no local que varreram está sujo ou limpo. E por fim três alunos foram a lavanderia lavar louça, porque na cozinha não sai água há vários dias. A funcionária responsável pela cozinha ajuda os meninos a arrumar a louca e vai explicando como proceder. Em fim, a aula de ATL neste dia estava focada no ensino de actividades do dia-a-dia.

3º Observação na aula de ATL – 3 de Abril de 2018

Neste dia, participaram onze alunos dos quais seis eram meninas e os restantes eram meninos. Estavam sentados aos pares, um em frente do outro. O objetivo desta aula era de fazer naperões. O material necessário para realizar esta atividade são quadros artesanais e linhas de lã de diversas cores. No entanto, durante a aula percebi que o material para fazer os naperões não era suficiente e por esta razão nenhum par conseguiu terminar de fazer os naperões. O professor PM4 declarou que uma das principais dificuldades na aula de ATL é a falta de material para fazer os trabalhos manuais. A aula terminou antes do tempo previsto porque a linha de lã para fazer os naperões acabou. Depois de terminar a aula o professor PM4 catalogou os quadros com os nomes dos alunos que participaram na elaboração dos naperões. E para que este não engane, os alunos em pares entregam o quadro artesanal ao professor, e ele vai organizando. Perguntamos aos alunos se tinham dificuldades de fazer os naperões, eles em grupo de pares disseram que no princípio era difícil mas depois com a prática era fácil. Porém, observamos aluno que tinha muitas dificuldades de perceber os intervalos entre aos pregos fixos no quadro artesanal. Ele tentou várias vezes ligar os pontos (pregos fixos nas extremidades do quadro) com a linha de lã mas infelizmente não conseguiu. Depois, percebemos que o aluno para além da deficiência visual, também tinha deficiência mental. O professor fez par com este aluno e ia explicando, segurando as suas mãos e orientando para sentir os pregos do quadro.

4º Observação na aula de ATL – 4 de Abril de 2018

Orientados pelo professor PM4 participaram vinte e dois alunos, dos quais oito eram raparigas e os restantes eram rapazes. A actividade deste dia tinha como

objectivo aprimorar as habilidades de concentração para desenvolver a capacidade cognitiva e intelectual da crianças e jovens. O jogo escolhido para o efeito foi o jogo de números para memorizar e concentrar. Notamos que todos participantes divertiram-se muito e que muitos afirmaram que gostam de jogos desta natureza. O jogo consistia em fazer a contagem numérica de um à vinte e dois, número este que é igual ao número de participantes da aula, e depois fazer uma contagem regressiva até um. No segundo jogo do dia, os participantes tinham que elaborar uma história. O primeiro participante começava a contar, o segundo tinha que contar a parte do primeiro participante e depois dar continuidade com a história e assim sucessivamente até todos participarem. No meio de gargalhadas e pulos de alegria percebemos que estes meninos e meninas sentiam-se muito bem uns com os outros, existe uma boa interacção entre o professor PM4 ou Tio PM4 como carinhosamente é chamado.

5º Observação na aula de ATL – 5 de Abril de 2018

Na aula do dia 5, participaram vinte alunos dos quais cinco eram meninas e os restantes meninos. Esta aula, foi orientada por dois animadores o professor PM4 e um participante que faz trabalho voluntário no IDV. Como sempre, escolhemos um lugar onde pudéssemos observar os meninos e meninas sem barreiras. A sala estava organizada de forma diferente. Na parede lateral esquerda, as cadeiras estavam encostadas a parede e em frente destas cadeiras, isto é, na lateral direita tinham cadeiras encostadas as mesas. No canto da sala havia seis cadeiras, e em frente destas tinha um aparelho de som.

Nesta aula, um grupo de seis meninos encenou uma peça teatral. A história retratava a vida de família que tem uma filha com deficiência visual, o seu dia-a-dia, e a sua relação com um jovem visual. O jovem, seu pretendente, queria casar com a jovem cega, porém os pais recusaram por ela ser deficiente. O jovem meteu queixa na esquadra de polícia e a história termina com a prisão do discriminador.

Depois da apresentação, o professor PM4 pediu que os participantes sugerissem um tema relacionado com a história que tínhamos acabado de acompanhar para se discutir em torno deste. Enquanto os pequenos actores pensavam no tema, os

outros participantes da aula, apresentavam críticas à peça. Alguns participantes apresentaram críticas construtivas para melhorar as futuras apresentações. O professor ia mediando a conversa entre o grupo que apresentou a peça e os assistentes. No fim, todos foram unânimes em escolher como título da peça: “A Discriminação”. Resumindo, pela história que apresentaram, percebemos que estas crianças e jovens têm conhecimento que existe discriminação no seio das famílias quando se trata da deficiência. Na peça percebemos que as pessoas ou famílias tratam bem pessoas com deficiência visual mas desde momento de estejam afastados das suas famílias. A partir do momento que uma pessoa deficiente decide fazer parte de uma família sem integrantes deficientes, começam os problemas.

6º Observação na aula de ATL – 6 de Abril de 2018

A aula do dia 6 de Abril foi muito concorrida em relação as aulas anteriores. A atividade escolhida para este dia foi o debate sobre a inclusão social. O professor PM4 orientou o debate, o director do IDV esteve presente nos primeiros momentos da aula. Participaram nesta aula 27 crianças e jovens. O director introduziu a aula e colocou a questão no ar, o que é inclusão e o que é exclusão? O jovem KM8, disse que para ele “a exclusão é vou dar um exemplo quando há uns que sabem e outros não sabem e nós fazemos uma seleção dos que sabem e nos dividimos os alunos que não sabe, faz de conta que estamos a excluir aquelas pessoas que não sabem. Então quando juntamos estas pessoas nos chamamos de inclusão”. O diretor interveio pedindo que mais jovens da escola secundária dessem a sua opinião sobre a inclusão. Para o jovem KM - a incluir em palavras mas acessíveis é o mesmo que dizer juntar, e os outros colegas acrescentaram, juntar pessoas. O diretor chamou o jovem KM35 pediu para dar continuidade na ideia do anterior colega, depois de chamar duas vezes é disse que estava presente, e respondeu que a inclusão é juntar, a questão colocada. Posto isto, o diretor chamou o KM36 para responder o que é inclusão, este respondeu que “juntar é a não separação e nosso contexto pode ser a junção ou a não separação de seres que tem restrições e os que não têm restrições. Depois da intervenção de KM36 seguiu-se um silêncio e o director perguntou se alguém

queria contribuir com ideias, o KM8 explicou dando um exemplo, e disse: “por exemplo, você é de Nhamatanda, eu sou da Zambézia e aquele é de onde e onde, então, e nos juntamos, assim estamos a incluir todos. O KM24 disse que inclusão é separação, o director repetiu as palavras do KM24, e chamou o KM15 a inclusão é juntar uns aos outros por exemplo o nosso caso estamos juntados com outras pessoas. O silêncio voltou a prevalecer na sala. o director voltou a pedir Para mim, disse o KM14 inclusão é juntar, por exemplo aqui temos Jesus , ele é imparcial, ... outro silencio, o KM8 voltou a intervir e disse que a inclusão pode ser explicada baseado na discriminação, tem haver com a discriminação . O KM28 voltou a intervir e disse que a inclusão é separação para evitar problemas, (risos). A KF6 levantou a mão para pedir permissão para falar. O director concedeu-lhe a palavra, e ela disse que a inclusão é associação, para explicar melhor ela usou um exemplo, juntar uma pessoa de Maputo e de Quelimane então isso é associar. O KM14 disse que a inclusão não existe porque quando as pessoas deficientes passam em frente das pessoas que não tem deficiência dizem ah este não é da nossa laia, é deficiente então não pode-se juntar a nós então a inclusão não existe. O KM28 participou dizendo o seguinte: “eu estou a dizer que é para evitar problemas porque podemos juntar com pessoas que passam por ai que nem medo e que nós queremos trabalhar sem sermos excluídos, então juntar com eles só para criar problemas? Então KM8 interveio dizendo que “quando queremos comentar temos que saber bem o que queremos comentar e não é só comentar para o mal da sociedade mas sim temos que comentar para o bem da sociedade. O KM8 continuou o seu discurso, explicando que “a inclusão tem a ver com a discriminação porque se nós excluimos alguém quer dizer que ao mesmo tempo estamos a discriminar e se nós incluimos alguém então aí passa a não ser discriminação, o silêncio volta a reinar na sala, então o director comentou que os meninos não queriam falar por ele se encontrar na sala, e que as meninas tinham vergonha e medo de falar na presença dele, então ele despediu-se e prometeu que voltaria num outro dia para saber a que conclusão chagaram e saiu da sala.

O KM6 voltou a dizer que inclusão é associação por exemplo uma pessoa é *masena* outra é *mandau* então associamos. KM8 voltou a intervir para reagir a

contribuição dos colegas. KM14 voltou a intervir dizendo que a inclusão é uma associação por exemplo associação de deficientes visuais e associação de pessoas que não são cegas e se juntar então é inclusão. Perguntei se já tinha ouvido a palavra inclusão fora do IDV, e os meninos responderam que sim, e quando perguntamos onde, eles (KM8, KF6, KF12) responderam que nas escolas secundárias onde estudam, igrejas, no bairro onde vive, o jovem KM23 disse que nunca tinha ouvido falar de inclusão fora do IDV. O KM8 já ouviu falar de inclusão não escola e explica que a inclusão na escola é vista em dois sentidos, no sentido negativo e no sentido positivo, por exemplo no sentido positivo “quando há algumas disciplinas que o deficiente visual não faz para posso-me sentir excluído é sentido positivo porque se a disciplina é difícil como a disciplina de desenho e a escola não tem material para alunos deficientes e o nosso país não tem condições matérias então é no sentido positivo, mas no sentido negativo é quando na sala de aulas alguém escreve no quadro então isso é negativo. KM36 explica que geralmente o que nos temos ouvido na escola, ou como as pessoas tratam da inclusão na área estudantil é que eles apenas só junta os alunos e considero isto uma integração e não inclusão porque digo isso, porque nos seguintes termos, primeiro os professores que lindam connosco não têm tido uma capacitação para lidar com pessoas com deficiência visual e outras deficiências e nós também não temos feitos todas as disciplinas como os outros tem feito, por exemplo a Matemática, a física, não fazemos química então isto vestido como uma não inclusão porque porquê outros podem fazer e eu não, então geralmente a inclusão nas escolas eu posso dizer que não existe, apenas há integração. Por seu turno KM34 diz que se se faz sentir a inclusão, dizer que eu acho que não. Primeiro nós estamos aqui neste centro e todos aqui são deficientes visuais, aqui não tem nenhum visual ai estamos a ser excluídos, este é o primeiro ponto, depois vamos lá fora nas escolas não fazemos outras disciplinas, como física, química, matemática, por falta de material logo se quisesse que se fizesse sentir essa inclusão então já teria arranjado o material então ela existe como palavra mas na realidade não existe. KM36 acrescentou, dizendo que um dia ouviu com alguém que disse que a inclusão é para não haver a separação, um dia apareceu um

estagiário que estava a estagiar na Samora³⁹, ele fez o curso de geografia, na minha sala, ele disse que o trabalho dele era fazer uma pesquisa nas salas inclusivas, porque aqui não há separação, todos estudam juntos, e você é igual aos outros e depois fez umas perguntas para mim em torno da disciplina de geografia, como or exemplo, como você tem aprendido a disciplina de geografia quando se trata de interpretar um mapa, qual é o lugar mais quente ou mais frio entre outras coisas.

Quando perguntei aos meninos que estudam nas escolas secundarias regulares se sentiam incluídos nas escolas, e todos começaram a rir (risos). Depois o KM31 disse que, as vezes se sente incluído, mas outras não. Há disciplinas que eu não faço e assim me sinto excluído e existe aquelas disciplinas que eu faço ai me sinto incluído. Na turma me sinto incluído com os meus amigos mais próximo mas com os outros não. KF6 declara que se sente incluída no seio dos amigos em casa, nas brincadeiras e com colegas da escola, na sala de aula me sinto mais ou menos excluída, por exemplo quando o professor escreve no quadro eu não posso ver, logo me sinto excluída. KM8 diz que a exclusão como tal na escola não há, porque dizer que há então estamos a cometer pecado, então para mim não há, não há porque, ser incluído não é só brincar com os colegas devemos também estar a vontade em todo o canto, no sentido da aprendizagem ate nas brincadeiras com os nossos colegas, sem haver uma das coisas então não há inclusão naquele local. KM34 dizer que primeiro estou a brincar então estou bem incluído, então isto porque, primeiro tenho que saber como eles me tratam, de que jeito me olham, porque me podem chamar para brincar porque que fazer ele esta desamparado não é (Risos na sala), então e depois na parte das aulas não nenhuma inclusão porque há disciplinas que eu não faço, o fato de não ter materiais, e não só mesmo as disciplinas que nos temos feito nem sempre tem recursos, porque o professor pode chegar e escrever no quadro, e você deve depender de uma outra pessoa para te ditar, então isso torna-se muito complicado, na parte social alguém pode chamar para brincar, há brincadeiras que você estará limitado porque você não poderá fazer, logo não há inclusão. KF6 não concordou com o KM34 ao dizer o seguinte: “caros colegas, vocês são pouco

³⁹ Escola secundaria Samora Machel

... se vocês lá na escola não se sentem a vontade é porque vocês não querem, vocês acham que estão limitados na vossa deficiência, logo já não brincam não fazem nada, não passeiam e assim vocês se sentem excluídos. Eu na minha parte me sinto incluída por brinco e estudo muito bem. Caro colega, você vai lá para estudar sim, as disciplinas que você faz você estuda bem mas as disciplinas que você não estuda é claro o que o professor vai escrever no quadro para aquela pessoa que estuda, você como não estuda essa disciplina então você não vão sentir excluído porque você não está a estudar essa disciplina. Agora se estivesse a estudar por exemplo a disciplina de geografia e o professor escrevesse no quadro aí sim em vez de ditar aí você ia se sentir excluído”, para mim não concordo com as ideias dos colegas.

Voltamos a fazer a questão de uma outra maneira, perguntamos a menina KF6 se sente incluída quando o professor escreve no quadro, e ela respondeu se for a disciplina de biologia ela não sente excluída porque não faz esta disciplina. Então perguntei se ela estando na oitava classe (tem 10 disciplinas, umas de letras e outras de ciências), você acha que por ser deficiente não merece assistir as cadeiras de ciências? Ela respondeu “claro que tenho direito”. Então o que achas da inclusão destas disciplina nos seus estudos? “sabe tia é assim se lá não tem material destas cadeias como é que nos deficientes visuais haveríamos de saber, aprender contas grandes por exemplo 700 bilhões vezes não sei quantos. Volto a insistir mas gostarias de aprender estas disciplinas, e de fazer parte do grupo que assiste todas as disciplinas? Ela respondeu que sim. Perguntamos se sentia incluída ou excluída na escola, e ela diz que sim me sinto (risos na sala). Continuando ela diz eu me sinto incluída porque se não faço (estas disciplinas) não é porque não quero, se não faço é devido a minha deficiência se eu não tivesse a deficiência visual eu não faria, claro que faria.

Se pudesses o que farias para mudar esta situação, o que farias para poder assistir as disciplinas de ciências, ela respondeu: eu não sei o que faria, porque eu não posso chegar lá na Samora e entrar na aula de química e começar assistir química enquanto não tenho nenhum material, então o director da escola podia sentar ter essa ideia de que os deficientes visuais devem assistir química, eu como aluna e como estudante de lá não posso fazer nada”

KM34 respondeu que: nas disciplinas que faço, quando o professor entra e escreve no quadro e eu tenho que depender de outros então já não é inclusão. Porque inclusão não só brincar, é o jeito que as pessoas olham para ti. Eu posso estar a brincar contigo enquanto te olho de uma forma... depois nem todas as brincadeiras que eles fazem você podem fazer por exemplo eles podem correr e você não pode e nem vais querer correr. Depois acho eu que confundimos uma coisa, na universidade não fazemos algumas cadeiras porque escolhemos o curso sem essas cadeiras, então é nossa, ao passo que na escola secundária não é a sua escolha, são disciplinas que você deve fazer. E o fato de não fazer então não está incluído. Para acrescentar a ideia do colega, KM36 achou que as pessoas estavam a fazer uma confusão, o que tem acontecido na escola é uma exceção de alguns professores terem ditado os apontamentos, por exemplo a minha professora de geografia nunca dita os apontamentos, deixa as cópias do apontamento ou ela chega escreve no quadro explica apontando no quadro e diz estão a ver esta região e não diz qual é a região é mais quente porque isto, e isto e aquilo então eu estou a perceber não então estamos perante uma não inclusão. Mesmo as outras disciplinas ... a não separação que aqui está a se dizer é da ciência você esta sendo excluído de certos conhecimentos você apenas limita-se nos conhecimentos de letras como Português, Geografia, História, Inglês, mesmo para o caso de Inglês o professor as vezes tem aparecido e escreve no quadro, faz alguns desenhos para as pessoas poderem interpretar e ele fazer uma explicação de forma que possa fazer entender melhor ainda então você não aprende Física, não aprende Matemática, não aprende biologia, então está a ser excluído de certos conhecimentos e vai até a faculdade sem saber. Por exemplo você não sabe como se calcula uma raiz quadrada, não sabe o que é átomos, não sabe o que molécula, mas por exemplo na geografia se for a ler os apontamentos vais ver que aparece uma parte que diz átomos e moléculas e você não sabe o que é isso de átomos e moléculas, mas na química aprende-se isso, o que são átomos, o que são substâncias, é um conjunto de factos que fazem com que compreendas melhor outras disciplinas e entre estas disciplinas há uma interdependência acho que isto aprende-se na história não é, na história e nas outras ciências, é preciso entender isso. KM8 disse: “podemos nos basearmos na

disciplina de Biologia, na disciplina de Biologia, um dia assisti, não porque fui obrigado, eu queria saber se a disciplina é complicada como dizem, percebi que a disciplina em si não é complicada, mas complica na parte de desenhar aí já que é complicado, na parte de ditar apontamentos não é complicado e como as ciências naturais que aprendemos aqui no IDV. Mas mesmo assim o deficiente visual não assiste, neste caso para mim posso dizer que não há inclusão.” A menina KF6 volta a insistir que o colega na escola secundária se exclui sozinho, porquê, porque você colega no dia que assistiu a aula de biologia viu sozinho que a biologia não é uma disciplina que o deficiente visual pode assistir, não assistiu? Não entendeu o que se estava a falar? As vezes, nós os próprios deficientes visuais nos excluimos sozinhos, esse colega que disse quando você brinca não é inclusão, porque não é inclusão? É muito bem inclusão porque, se você fosse como outra pessoa deficiente visual você ia se limitar, dizendo que eu não posso brincar de correr porque não estou a ver, brinca como eu assim, quando chego lá brinco corro, saio da minha sala vou a sala 22, 23, vou na cantina, ando, brinco e faco tudo, independentemente da visão eu me sinto incluída, e não deixo de falar isso.

Nota-se que neste debate só estão a participar 4 pessoas, então o professor interveio pedido o menino KM24 para dar a sua contribuição, este por sua vez perguntou se a inclusão tem a ver com união, então o colega KM_ não é união como já tinham dito aqui. É associação entre as pessoas sem dificuldades e as pessoas que tem certas restrições. Então o KM24 disse o que estou a entender é que aqui cada um faz o que quer e não existe inclusão. KM17 a pedido do professor disse que ainda estava arrumar as ideias e não só falar e falar.

Se tivesse poder de mudar alguma coisa na sociedade o que vocês fariam para se sentir mais inclusos? KM31 Disse se tivesse poder poderia criar condições para que as escolas tenham material suficiente para qualquer tipo de disciplina ou seja as disciplinas de ciências. KM36, o que nos faríamos, primeiro seria arranjar meios na área estudantil para fazer o que os outros fazem tirando isso na área social em geral também depende muito de nós, porque digo isso, há vezes que nós mesmos nos damos certas limitações então depende muito de nós, temos que nos inteirmos com outras pessoas sem nos olhar para estas dificuldades é

mais por ai, por exemplo um grupo de pessoas esta a brincar não é eu também posso brincar desde que eu o faça com certas precauções tendo em conta a minha incapacidade ou não. KM8 disse que gostaria de assistir as aulas que nos não assistimos e de que este debate chegue aos ouvidos do ministério da educação. Se sermos convidados para outros sítios devia abordar este tema assim poderiam nos ouvir, podem estar presentes a direcção provincial da acção social ou da educação e lá chegar até aos ouvidos deles. KM34 disse que se tivesse poder de mudar ele iria criar todas as condições matérias para os alunos e depois iria capacitar todos os professores para saber como lidar com deficientes, todos os deficiente e não so os visuais. KF6 acrescentou dizendo que gostou da intervenção de um dos colegas quando disse que devemos olhar só para a nossa deficiência, sabe que os normais visuais também são excluídos, porque eles não sabem ler braille, eles também tinham que saber ler braille, os professores por exemplo dependem de nos para corrigir as nossas provas, ele também tinham que aprender braille porque assim eles também são excluídos.

Em suma, neste debate percebi que maior parte dos meninos que fazem parte desta turma já ouviram falar da inclusão não percebem ao certo o que é. Praticamente neste debate participaram 4 meninos, e mesmo assim nota-se que a comunicação com o mundo externo do IDV ainda é deficiente.

7º Observação na aula de ATL – 6 de Abril de 2018 período de tarde

Esta aula realizou-se no período de tarde, do dia 6, e participaram vinte crianças e jovens e um animador, neste caso o professor PM4. O professor introduziu o assunto em debate que foi a “inclusão e o seu significado para as crianças do IDV”. Feita introdução, o professor deu a palavra aos participantes. A participante KF54 disse que a inclusão seria a igualdade de direitos e deveres numa sociedade, é igualdade de direito para todos num determinado lugar seja na escola, em casa e outros lugares. KM7, contribuiu com ideias dizendo que a inclusão é a técnica de colocar o que é ou seja o que não é, para ser algo que todos são. Por exemplo se existe um grupo que vê e outro que não vem então deve existir uma forma dessa pessoa de alguma forma adequar-se aos que estão a ver. Passando a palavra para os participantes, KM34 disse a inclusão não existe

nas escolas que frequentam (escola secundária), o professor perguntou se estudava naquela escola por que não existia a inclusão. KM34 disse, apenas existe integração, e na escola em que eu estudo eu estou integrado e não incluído, depois ele justifica afirmando: primeiro há disciplinas que não faço, depois quando chego lá o professor entra na sala escreve no quadro e eu não posso ver, assim vou ter que depender de alguém para me ditar. KM7 ainda acrescenta que a inclusão não existe na escola, é um mistério que ninguém conhece. KF59, a inclusão escolar, na escola estava integrada pois tinha dificuldades que já foram citadas fora estas dificuldades é complicado dizer que estou incluso como portador de deficiência porque para a própria escola a inclusão é complicado, a inclusão devia começar daqui e não só na turma, fora as disciplinas que não assistimos antigamente os estudantes faziam estas disciplinas, mas com o tempo o ensino viu-se obrigado e excluir estas disciplinas por falta de material. Tivemos uma reunião com o director da nossa escola há dois anos se a memória não me trai, nesta reunião disseram que queria voltar a incluir as disciplinas de ciências para os deficientes visuais em todas escolas secundárias mas até hoje ainda não temos uma informação credível. KM57 acrescentou dizendo que a inclusão existe só que não se faz sentir, tanto a nível da sociedade com escolar, nos somente estamos integrados. Enfrentamos muitas dificuldades que são Há professores que escreve no quadro, são n dificuldades. KM9 o governo tem lutado muito para existir a inclusão como a minha colega disse é associação ou enquadramento numa determinada sociedade, que antigamente não existia (até 1969), só que o Assis Milton trouxe a escola de deficientes visuais, o governo criou condições para integrar os cegos no ensino secundário, dantes estudava-se ate 4ª classe, quem fizesse 5ª classe era grande homem, so que esta inclusão faz-se de raspão porque não há material, mas ainda estamos a lutar porque em 1975 nenhum deficiente visual conhecia computador e agora já conhece, até 2010 nenhum deficiente visual aqui na Beira ia à escola com computador, e mesmo a própria escola tinha poucos computadores mas agora já temos suficientes, creio que aos poucos com o desenvolvimento da tecnologia vai se sentir aos poucos a inclusão a aproximar-se. KF54, para mim a inclusão existe mas está numa fase inicial, podemos dizer que não existe a

inclusão mas existe a integração, porque integração não é essa que aceita pessoas que estejam integradas e ainda por cima passe por dificuldades. Uma pessoa integrada também tem que ficar que os outros também estão. Se formos a ver a integração e inclusão é tudo mesma coisa, então se não existe inclusão então também não existe integração. Ou os que devem isso peço que me dê a diferença entre inclusão e integração, e quero saber se a integração permiti que as pessoas permaneçam com dificuldades para mim a inclusão existe mas está numa fase inicial e ainda vai-se aperfeiçoar. KM34, na inclusão o deficiente não pode se adaptar a escola, a escola é que deve criar condições para o deficiente. Quando constrói uma escola não contam com deficientes, estas escolas que estão a ser construídas agora, não contam com deficientes. KM53 perguntou aos colegas se estão a falar das contribuições do governo para a inclusão ou o significado da inclusão no geral. Porque estão aqui a discutir se a inclusão existe, por exemplo quando se fala das aulas de matemática, gostaria de aprender a fazer os gráficos como os outros colegas mas isto não acontece. Posso dizer que a inclusão existe mas não se faz sentir. KM9 acrescenta que vocês que estão a dizer que inclusão não existe mas vocês mexem computador, na biblioteca existe um livro com desenho de uma pessoa a braille mas infelizmente não temos esta máquina que pode desenhar figuras a braille. Mas com tempo podes ter essa máquina, não há integração sem inclusão. KM32 qual é a diferenças entre inclusão e inserção? Porque podemos estar a confundir as coisas nos quais somos inseridos dentro das escolas secundárias mas não somos incluídos na matéria, Também não podemos quere nos dar limusines enquanto no nosso país está-se andar de Bois, então temos que olhar para o nosso contexto, o nosso pai é pobre, depois temos que andar de acordo com aquilo que o nosso país gasta, então se o nosso país nos dá uma inserção pobre então não podemos dizer que não há inclusão; não podemos confundir a inserção e a inclusão; nos estamos inseridos dentro da escola secundaria mas não estamos incluídos, porque para haver inclusão os professores devem ser capacitados, agora deveria estar na escola, hoje eu saio 17h 25minutos, estou aqui não porque não tenho aulas, o professor acha que não posso capinar mandou-me para casa, logo não há inclusão. Para haver inclusão é preciso ter técnicos preparados. KF6 perguntou

ao KM32 se você ir falar ao sr. X e pedir para capinar? KM32 disse: ele não vai-me dar enxada por que não vai se quer responsabilizar se acontecer um acidente. Se você assistir a aula de Biologia, vai se sentir incluído, perguntou a KF6? KM32 respondeu que não porque seria capaz de identificar as partes do coração numa imagem e logo a aula não faz diferença para ele. KF59, eu acho que estamos a confundir a inclusão e a capacitação ou introdução de novos métodos de estudo, isso é complicado, o KM9 esta a contabilizar o número de informáticos que temos, ele com o seu computador passa mal na turma, ele com o computador continua sentado a espera de alguém para lhe ditar os apontamentos, então podemos confundir a capacidade de uso de tecnologias e as dificuldades na sala de aula, na inclusão a mesma forma que o colega normal consegue passar os apontamentos eu também tenho que conseguir. Por exemplo, quando você quer fazer teste, o professor diz você senta com esse aqui então eu não consigo ver o que o meu colega escreve e ele não sabe braille. Na turma quando o professor diz vão à machamba⁴⁰ quando chegas no local ele diz vai para casa como dizer para o professor que quero cultivar se o professor que vê chegou a conclusão que eu não seria capaz; então é um bocadinho complicado estar a confundir as coisas. KM34 disse que já aconteceu com ele uma situação, fez uma prova e teve que corrigir sozinho, (o professor pediu para fazer a correcção sozinho e no fim dar a nota). KM32 e a KF54 concordam que querem a inclusão, querem os mesmos direitos mais que sempre devem ter em conta as suas limitações, o que deve acontecer é que os professores devem ser capacitados e deve haver condições materiais para que haja inclusão. KM9 a falta de capacitação dos pais, professores, indisponibilidade de matérias mas aqui também não há estas condições. KM32 para nos estudarmos depende de nos, o professor devia se preocupar se eu estou a compreender como os outros colegas. Se tivesse o poder de mudar o mundo, o KM32 qualificar os professores, apetrechava as salas com materiais com o professor capacitado e as condições materiais, a questão da inclusão estaria resolvida.

Em suma, neste debate notamos que as crianças e jovens do IDV têm alguma dificuldade de perceber na essência o significado da inclusão, mas há crianças

⁴⁰ Terreno para o cultivo

que entendem e reconhecem a importância desta para melhorar as condições da sua vida. Outro aspeto que percebemos foi o facto de algumas crianças acharem que o saber usar algumas tecnologias os torna incluídos. Provavelmente, as dificuldades que estas crianças e jovens passam no quotidiano contribuem de algum modo para este entendimento.

Subgrupo do grupo de ATL

Descrição		Idade	Deficiência	Regime de ingresso	Classe	Escola Secundária
KF6	Rapariga	14	Cegueira	Externa	14	Samora Moisés Machel
KM7	Rapaz	21	Cegueira	Interno	11 ^a	Mateus Sansão Mutemba
KM9	Rapaz	20	Cegueira	Interno	11 ^a	Mateus Sansão Mutemba
KF52	Rapariga	22	Cegueira	Interno	12 ^a	Mateus Sansão Mutemba
KF54	Rapariga	20	Cegueira	Interno	12 ^a	Mateus Sansão Mutemba
KM32 ⁴¹	Rapaz	19	Cegueira	Interno	9 ^a	Samora Moisés Machel
KM58	Rapaz	20	Cegueira	Interno	11 ^a	Mateus Sansão Mutemba
KF59	Rapariga	21	Cegueira	Externa	11 ^a	Mateus Sansão Muthemba

Debate sobre inclusão na família

Realizou-se na biblioteca do IDV no período de tarde. Foram convidados 8 crianças e jovens nomeadamente KF6, KM7, KM9, KF54, KF52, KM32, KM58, KF59. Fizeram-se presente os convidados mas logo que se iniciou a conversa duas participantes KF6 e KF59 pediram permissão para se ausentar porque a KF6 tinha aulas na escola onde frequenta e a KF59 tinha aula de informática dentro do IDV.

Com o tema inclusão na família (família nuclear e alargada), perguntamos o que pensavam sobre a inclusão, se existia ou não e se não o que estava a faltar. Damos a liberdade aos nossos convidados a voluntariar para discutir sobre o

⁴¹ Membro do parlamento infantil

tema. O primeiro a discursar foi o KM32, e disse que falar da inclusão na família é complicado, ele disse que ficara deficiente em 2009, e os pais matricularam no IDV. Segundo ele, o que tem acontecido quando vai de férias, os familiares tem tratado como alguém incapacitado, não o deixam fazer nenhuma actividade doméstica, salvo alguns familiares que têm uma relação muito íntima e que convivem diariamente com ele, que permitem realizar algumas actividades. KF52 disse que a inclusão existia na sua família nuclear mas na família alargada é complicado porque uma e outra coisa não deixam fazer, há vezes que por tentar proteger, acabam dando as tarefas mais pesadas, por exemplo KK52 disse "... por exemplo quando vou para casa da minha avó buscamos água de uma distancia daqui ate quase perto da universal, isso sim eu faco, busco água com as minhas primas mas quando é para lavar a minha roupa, elas é que lavam, para elas roupa eu não posso lavar, mas posso lavar pratos, também não posso cozinhar, pilar enquanto a minha mãe a inclusão se faz sentir porque com minha mãe eu faço tudo". KM32 relatou que "na minha casa só me deixam arrumar a minha cama, mão me deixam lavar a louca e raras vezes me deixam ralar coco. KM7 explicou : na história que já acompanhei com colegas e também na minha família, a inclusão não existe por falta de informação. KM7 acrescentou que existem sinais positivos da existência da inclusão daqui há algum tempo algumas famílias acreditam que o cego vai ser profeta ou curandeira coisas com estas esquisitas. A inclusão é uma integração total. KM58 diz que a inclusão existe, e depende de nos próprios por exemplo disse, se as pessoas normais nunca viram um cego a realizar determinadas tarefas então vão acreditar que o deficiente não pode fazer nada. KM58 contou que um dia estava em casa, no seu quarto, todos estava ocupado quando perguntaram quem ia varrer ele sentiu-se mal por não estar a fazer nada e tomou a iniciativa de realizar a tarefa, e todos ficaram espantados, e iam verificando se o chão estava limpo. A partir desse dia KM58 começou a participar nas actividades domésticas sem distinção de género no trabalho. KF54 disse que a família tenta incluir mas dão tarefas muito simples. KM32 disse as vezes o problema de não inclusão tem a ver com a cultura porque eles aprendem a fazer muitas tarefas no IDV mas quando vão de férias para casa a família não permite que façam trabalhos destinados para mulheres ou vice-

versa ou então por medo de se ferir. KM32 acrescenta que quando ele está na sua terra nata a mãe não lhe permite que suba chapa 100⁴² porque tem medo do filho ser atropelado pela multidão característica das horas de ponta, mas ele informa que na cidade da Beira ele é usuário deste tipo de transporte e sobe na hora de ponta. A empregada não deixava levar o prato para lavar, e queria dar banho o menino porque achava que ele era uma pessoa incapacitado. KM9 concorda com os colegas e disse que na família não deixavam fazer nada e as vezes dão muitas regalias. KM7 acrescentou que as vezes não podemos falar de inclusão de atividades que não conseguimos fazer e deu exemplo dizendo que antes de ingressar no IDV trabalhava muito bem na machamba mas depois de entrar no IDV ele perdeu a habilidade e no dia que quis realizar este trabalho foi uma vergonha não consegui fazer nada. Eles também frisaram que a cultura influencia muito para a não inclusão por existe atividades para mulheres e para homens. KM32 diz que o facto da família olhar o deficiente com pena acaba prejudicando este, por exemplo houve casos no IDV de crianças que não sabiam comer sozinhas.

Em fim, neste debate percebemos que, estas crianças e jovens não se sentem incluídos nas suas famílias por falta informação por parte deste, as vezes eles tentam mostrar que tem habilidades mas como muita resistência os familiares deixam fazer algumas actividades.

Debate sobre os direitos da pessoa com deficiência

Participaram no debate 6 crianças e jovens, o KM7, o KM9, o KM32, o KM58, a KF52 e KF54. Apresentei o tema e perguntei se eles tinham conhecimento da existência dos direitos da pessoa com deficiência visual quais são os direitos que conhecem. KM32 disse conhece dois direitos é de usar os serviços transportes públicos da Beira com isenção no pagamento da passagem e o outro direito é o de ter prioridade nas filas e não conhece os outros direitos. KF54 não sabe onde está escrito, só ouve por aí. KF52 diz que não entende porque deve ter prioridade nas filas uma vez que a deficiência dela está na vista e não nos pés. KF54 acrescenta o fato de não pagar, isso é pena. e só acontece na Beira. Todos são

⁴² Transporte semi-colectivo

unânicos em dizer que em dizer que nunca ouviram falar dos direitos da pessoa portadora de deficiência, e sobre o decreto 53/2008 de 30 de Dezembro. Apenas eles dizem que ouvem dizer que tem isenção de pagamento de passagem dos transportes públicos e de comboios. Então eles foram relatando as experiências do dia a dia como utentes destes serviços. KM32 disse aos funcionários dos transportes públicos que têm conhecimento sobre a isenção no pagamento da passagem para deficientes, no entanto para usar estes serviços têm sido difícil porque o transporte quando chega a paragem não pára o tempo suficiente para que permita a subida de pessoas com deficiência com KM32, diz "... ele pára andando", explica KM32 e acrescenta que quando fazem sinal para o carro parar o motorista reduz a velocidade mas não para completamente. Então, como um cego pode subir um carro que não pára, "se nós temos que ter um tempo para apalpar a porta e reconhecer o espaço", e esta situação na hora de ponta é muito complicado KM9 diz que por exemplo nos Caminhos de Ferro de Moçambique há desorganização porque ele tem conhecimento que não se paga a passagem, KM58 acrescenta dizendo que é pena. KM9 explica que existe desorganização porque na Beira eles são isentos de fazer o pagamento e em Tete a mesma transportadora diz que o deficiente deve pagar a 50% da passagem.

Em suma entendemos que há falta de informação sobre os direitos da pessoa com deficiência por parte das crianças e jovens do IDV, e que as informações que têm sobre os direitos são lhes transmitidas através de boatos. E porque os serviços públicos que usam também não têm conhecimento destes direitos, estas informações acabam por se materializar.

Debate sobre a Bengala Branca

Sobre a bengala branca, as crianças e jovens dizem que este dia não se faz sentir. Participaram neste debate o KM7, o KM9, o KM32, o KM58, a KF52 e KF54. KM32 relatou que nunca se fez sentir e normalmente eles passam este dia como um dia qualquer. KF54 diz que vai escolar como um dia normal de escola. KF52 este dia não é considerado. KM32 diz que a informação sobre o dia da bengala é difundida pela comunicação social no dia da bengala mas no IDV não comemora, trabalha-se normalmente como nos outros dias. Este dia devíamos

difundir a informação sobre nós, mostrar o que somos capazes de fazer. Um colega escreveu numa das redes sociais que a “ a bengala branca simboliza a possibilidade que o deficiente visual tem de poder fazer tudo que um ser humano faz, porque é através da bengala que nós podemos nos locomover, que os automobilistas conseguem perceber que um deficiente visual está atravessar a rua. Sem a bengala somos presos. KM9 disse que a cidade deveria parar como o dia do enfermeiro. A ACAMO organizou uma marcha e participaram apenas aqueles que não tinham nada para fazer porque os outros meninos que tinham aulas ou outras atividades não foram permitidos participar no evento sob pena de terem uma falta. KM58 acrescenta que o dia do IDV não é comemorado, quanto mais o dia da bengala branca.

Com este debate percebi que não existe uma ligação entre a ACAMO e o IDV apesar de estas duas organizações terem os mesmos propósitos em relação às pessoas com deficiência visual. Para estas crianças e jovens, se houvesse uma boa relação entre estas organizações, alguns problemas iriam ser sanados pois para eles não se explica este distanciamento uma vez que os membros da ACAMO são ex-estudantes do IDV e alguns ainda são estudantes internos como é o caso do KM9.

Grupo da 7ª classe

Descrição		Idade	Deficiência	Regime de ingress	Classe	Escola
KM38	Rapaz	15	Cegueira	Internato	7ª	IDV
KM39	Rapaz		Cegueira	Internato	7ª	IDV
KF40	Rapariga		Cegueira	Internato	7ª	IDV
KF5	Rapariga	17	Cegueira	Internato	7ª	IDV
KM60	Rapaz		Cegueira	Internato	7ª	IDV

1º Encontro com a turma da 7ª classe

O encontro com os meninos da 7ª classe realizou-se na sala onde estes têm tido as aulas. A turma da 7ª classe tem no total 5 meninos dos quais duas são meninas e os outros são meninos. Fazem parte desta turma o KM38, KM39, KF40, KF5 e KM60. Um por um os meninos foram se apresentando dizendo o seu

nome e a sua proveniência. Posto isto, perguntei-lhes quando é que se comemorava o dia da bengala branca e responderam que o dia da bengala branca era o dia 15 de Outubro. Depois perguntei se os meninos de IDV estavam a preparar algum programa para este dia, todos disseram que, que o IDV ha muito tempo que não realiza atividades nesta data e nas outras das festivas. KM60 relatou o seguinte: “já faz tempo que aqui não há comemoração, sempre tem sido na acamo, então num dia útil, nos já que estudamos de manha, e a marcha tem sido de manha, então para nos fica um pouco difícil participar, porque quem sabe se o professor ira dar aula nesse dia então se alguém falta... KF5 disse o seguinte “ eu penso que o colega ja acabou de falar, eu não tenho mais para acrescentar. Depois perguntei se iam comemorar este dia, todos responderam que não. Fiz outra pergunta, se pudesse comemorar, o que fariam nesse dia, o que vocês gostariam de fazer, o que gostaria de ver mudado? KM60 disse que gostaria de saber como começou a comemora este dia e recebermos as bengalas brancas porque eu próximo ano vou a escola secundaria e para ir para escola secundária é necessário ter a bengala branca. KF40 disse que gostaria de receber bengala branca, e também gostaria de saber como surgiu essas bengalas. KF5 também disse que gostaria de receber bengala, gostaria de saber o que aconteceu nesse dia para dizerem que o dia 15 de Outubro é o dia da bengala branca. KM38 com os outros colegas também gostaria de saber porque o dia 15 de Outubro comemora-se a bengala branca, saber a história da bengala branca e se for possível saber nome da primeira pessoa que usou essa bengala branca, de onde é. KM39 disse que deseja o mesmo que os colegas. Quando perguntei sobre as pessoas mais importantes das suas vidas, KM60 disse que eram os pais porque sempre cuidaram dele e que se esta a estudar ‘e porque os pais lutaram muito, depois segue-se os professores do IDV, porque ensinam muita coisa, KF40, afirmou que as pessoas mais importantes da sua vida são os pais porque segundo ela eles cuidaram ate chegar aqui, “ eu perdi a visão mas não me deixaram de lado trataram de tudo para minha saúde. Por causa do meu pai e minha mãe estou aqui a estudar, e os professores porque estão a me ensinar. KF5 relatou que “ para mim a pessoa mais importante para mim na minha vida e Deus que fez com que eu esteja na terra, ele criou o Homem, a seguir de Deus

são os meus pais porque desde que eu nasci até hoje eles cuidam de mim, me dão amor e tudo aquilo que eu mereço, eles me tratam bem e a seguir são os meus professores e colegas. KM38 disse primeiro são os meus pais porque eles não me excluem, o amor que eles tem com os meus irmãos é o mesmo que tem comigo, me dão o mesmo tipo de atendimento, depois segue-se os professores porque nos ensinam muita coisa e os colegas dão bons conselhos as vezes são estes os mais importantes na minha vida. KM9 também disse que primeiro ‘e Deus depois segui os Pais, e também os nossos responsáveis aqui (os professores e os líderes aqui no IDV).

Quanto aos sonhos, KM60 disse que gostaria de estudar jornalismo ou então Teologia e para alcançar este sonho, ele diz que tem que ter fé que irá conseguir, depois tenho que estudar muito, mas não gosta de todas as disciplinas que tem neste momento, e conta com apoio dos pais. KF40 quer ser uma psicóloga, e para alcançar este sonho ela disse que tem que estudar muito e ter fé que irá conseguir alcançar o sonho, ter apoio das pessoas importantes nos momentos difíceis. KF5 diz que quer seguir direito, quer ser advogada, e para conseguir alcançar este sonho ela disse que precisa estudar muito, ter esperança e conta com as pessoas importantes na sua vida. KM38 gostaria de ser jornalista e para conseguir alcançar também deve estudar muito, aprender muitas línguas para comunicar com outras pessoas, e ter fé que hei-de conseguir. KM39 diz que, até então ainda não se decidiu. Então perguntei o que gostava de fazer e ele disse, gostaria de ser director de uma escola.

No próximo ano vão à escola regular, como estão a preparar para frequentar a escola regular. KM38, disse que ele espera ter muitas dificuldades porque tem ouvido os colegas que já frequentam o ensino secundário a reclamar que não tem passado os apontamentos, e que para passar os apontamentos deve procurar ter amizades com colegas para não faltar apontamentos. KM39 disse que o que deve acontecer e não pode ser uma pessoa fechada lá fora, deve ser uma pessoa social para ter apontamentos, não ser tímido, se não vai sofrer. Para KF5, na escola secundária vai ter muitas dificuldades, mas segundo ela tudo se habitua, “quando eu cheguei aqui também encontrei muitas dificuldades mas com andar do tempo consegui me adaptar” então da mesma forma que conseguiu adaptar no

IDV, então será da mesma forma que vai se adaptar na escola secundária. Então lá fora 'é preciso ter muita paciência, eu não tenho paciência, estou a me preparar para que eu seja uma pessoa diferente, posso conseguir alcançar aquilo que eu quero. KF40, para mim também espero encontrar muitas dificuldades porque eu oiço os meus colegas da escola secundária que dizem que lá os professores não têm paciência com os alunos deficientes, eles só chegam na sala e escrevem no quadro e depois vão embora e aí você deve depender outras pessoas para ditar, deve ter muita paciência e calma e ter muitas amizades, eu espero conseguir ultrapassar todas as dificuldades. KM60, estava a dormir, tivemos que chamar umas três vezes para acordar, espero que não haja problemas já que oiço com os meus colegas costumam ter apontamentos isso tem sido um problema, o outro problema 'é a prova, o professor da avalia no mesmo dia e depois o aluno acaba por não fazer e isso 'é muito triste. Espero que não haja esse tipo de problema.

Se pudessem mudar o cenário actual o que faria para melhorar esta situação? KM38 disse que falaria com a direcção da escola secundária para pedir aos professores para mudar de atitude perante os deficientes e explicar como se deve tratar estes alunos como deve ser as coisas. KF5, poderia conversar com este professor que faz isso, se ele continuar e não mudar poderia falar mais com ele a respeito disso, se ele não mudar aí iria falar com a direcção desta escola para que eles possam conversar com estes professores. KF40, também ia conversar com professores e também fazer eles aprender braille porque nós quando temos provas nas escolas eles não dão a nota de acordo com o que o aluno escreveu, por exemplo dão um catorze enquanto você poderia ter mais porque não sabem ler braille, tem muitas dificuldades de ler braille. KM38 disse que poderia conversar com os professores ou com a direcção aqui no IDV para eles verem como os deficientes visuais estudam para eles ter noção do que é o braille.

O que vocês poderiam fazer para mostrar a comunidade que são capazes, que podem realizar várias actividades?

Os meninos responderam: KM38 disse que iria mostrar aos amigos normovisuais que ele sabe mexer o computador, estudar, e fazerem muitas coisas. KF5, disse que a pergunta é complicada e ela tinha dificuldade de responder mas vai responder como entendeu. para mostrar as pessoas lá fora 'é complicado porque

eu posso sair daqui com bengala para fora, as pessoas sô vão me ver com bengala, não vão saber o que eu faco. Para mostrar as pessoas o que eu faco 'e preciso mostrar todas pessoas perto de mim, posso convidar para minha casa ou para o IDV e mostrar as minhas capacidades. KM60 acredita que espalhando informações sobre os deficientes visuais nas televisões, nas rádios ia ajudar a difundir a informação na sociedade e também organizar um show de gastronomia, cultura la fora. Outra questão colocada a estes meninos foi se alguma vez convidaram os meninos de outras escolas para o IDV. Eles responderam que sim já convidaram varias vezes, mas nunca foram convidados para visitar outras escolas. Para estes meninos a classe ideal para visitar outras escolas seria a 5ª classe, essas visitas iriam ajudar a prepara-los para enfrentar o ensino secundário. Perguntei se já apresentaram atividades como teatro e debates fora do IDV, eles responderam: KM60 disse que este ano ainda não apresentaram mas no ano passado apresentaram no encerramento de E também apresentamos na escola dos pioneiros mas o ano já me esqueci. Quando perguntei se gostariam de apresentar o teatro ou debates no dia da bengala branca nas outras escolas, e eles disseram que sim, gostariam. Então perguntei se já pensaram em fazer esta proposta ao diretor do IDV, eles responderam que ainda não fizeram mas gostariam de fazer, mas respondeu KM38, se nos fazermos esta proposta, já vamos com uma resposta, KF40 acrescenta que "o nosso diretor da medo". KM38 diz que quando você vai la ter, vai com a resposta negativa.

Em suma, notei que o fato destes meninos não se socializarem com a comunidade, contribui para a falta de informações importantes para a sua inclusão nas escolas regulares bem como na sociedade. e não so notei que eles gostariam de apresentar as atividades culturais em outras instituições de ensino, mas a pessoa que deveria ajuda-los a concretizar estes desejos coloca barreiras.

2º Observação do grupo da 7ª classe

A turma da 7ª classe ocupa uma sala igual a outras salas de aulas do IDV. A turma tem 5 alunos, dos quais duas são meninas e 3 são meninos.

A aula que assistimos foi a de matemática. Os instrumentos que a professora PF2 usa para ensinar Matemática são as máquinas braille, o cubarito e abas. A professora pediu aos alunos que respondessem o problema do TPC que deixou na aula passada. Para explicar a matéria, a professora usa o quadro preto e vai explicando cada passo indicando aos alunos como devem organizar os números no cubarito para resolver as contas do problema. No caso de matérias como a trigonometria, a professora usa códigos para ilustrar os desenhos. O ensino é personalizado, a professora atende um aluno de cada vez. Notamos que, os alunos têm muita dificuldade nesta disciplina, principalmente nas contas de multiplicação. Quando perguntei aos alunos quais eram as dificuldades nesta aula, todos foram unânimes em dizer que tinham dificuldade de memorizar os sinais, fazer contas com números decimais, memorizar figuras trigonométricas e as fórmulas matemáticas. E quando a importância da matemática nas suas vidas, eles concordam que é importante mas este seria o ltimo ano a estudar matemática porque a partir da oitava classe não assistem esta disciplina e outras da ciências exatas e naturais como a Física, Química, Biologia, Desenho e Matemática.

Notamos que, ao falar sobre essas disciplinas estes meninos mostra-se descontentes porque o fato de não assistir outras disciplinas limita os seus sonhos. Por exemplo, a menina KF40 diz que gostaria de ser contabilista, mas porque não pode dar continuidade com os estudos da matemática, então deve esquecer este sonho.

Encontro com os professores

Professores do IDV	Grupos de ensino	Anos de experiência	Sexo
PF2	7ª Classe	13 Anos no IDV (mais de 35 anos no ensino)	Feminino
PM4	ATL (maiores de 12 anos)	7 Anos	Masculino

Encontro com a professora PF2

1. Perguntei o nome completo da professora

R: ela disse o seu nome.

2. Há quanto tempo leciona nesta instituição?

R: Nesta instituição trabalho desde 2006, entrei no segundo trimestre de 2006, primeiro trabalhava na escola secundária Mateus Sansão Mutamba, depois fui à escola Secundária da Manga. Nessa altura falei com uma professora que estava ligada com deficientes visuais. Na Mutamba já trabalhava com alunos com deficiência visual porque tivemos uma formação com o senhor Isaul Meneses, na década 90, concretamente em 1998 sobre o braille e para mim foi fácil me adaptar ao Braille. Então comecei a trabalhar com os alunos deficientes, pedi uma senhora da direcção se houvesse vaga no instituto que me avisasse. Gosto de trabalhar com alunos com deficiência visual porque me entende. Posso dizer que há uma boa comunicação entre eu e eles, então eu me sentia a vontade com eles. E posso dizer que os alunos que passaram por mim na Mutamba todos dispensaram ninguém foi ao exame. Os únicos que me entendem são eles os outros quando eu explicava consideravam muito exigente e reclamavam. Então comecei a trabalhar com alunos deficientes visuais há mais de 20 anos.

3. Quais são as classes que lecionam?

R: Aqui leciono Matemática e ofícios, mas já leccionei ciências naturais educação musical educação física, só que depois houve necessidade de diminuir a carga horária, porque a carga era excessiva posso assim dizer. Então pedi a direcção provincial que enviasse mais professores para esta instituição. Foi quando fiquei com estas duas disciplinas. A Matemática e o ofício. A Matemática dou as 6ª e 7ª Classes e o ofício as 6ª e 7ª classes mas de 2º anos para cá só dou as 7ª classes.

4. Na disciplina de ofícios, o que fazem exactamente?

R: Seguimos o programa do livro de acordo com o Sistema nacional de Educação. Fazemos carinhos de arame, naperões, culinária com os alunos, é só dar o material os alunos e eles fazem.

5. Sendo professora da 7ª classe, como é que preparam os alunos para se integrar na escola regular?

R: Sempre digo para evitar ficar isolados paradas porque aqui temos uma particularidade, tem paciência de repetir a explicação de uma determinada matéria o que lá as vezes não acontecem. Eu já vive na prática lá, nos que tivemos formação do Braille naquela instituição tinham mais paciência em relação aos outros. Porque eles diziam que não ganhamos por isso era a linguagem que se ouvia. Isso só dava ter um professor próprio para atender estes alunos. Nos mesmos podemos ter um tempinho para elas. Mas eu tenha muitos alunos videntes ditava pausadamente para os alunos invisuais conseguir passar os apontamentos. Apesar de fazerem barulho com as máquinas, nessa altura evitamos colocar todos alunos deficientes na mesma sala por causa do barulho das máquinas e não só a turma pode ter um aluno que com deficiência auditiva. O que sempre digo é que devem ser mais flexíveis nas máquinas porque quando lá forem vão ter problemas sérios porque lá acham que todos estão no mesmo nível mas é bom que se dite pausadamente além de isso aproximar ao aluno para ver se ele está a escrever e se este correcto ou não no caso do professor saber ler o braille. O mesmo que fazemos aqui. Porque podemos pensar que está a escrever enquanto não só está a bater a máquina. Era preferível existir uma turma só para estes alunos. Nem todos os professores não trabalham e nem entendemos o assunto da mesma maneira, se entendêssemos da mesma maneira tenho a máxima certeza que não haveria problemas. Eu tive um aluno aqui, que tinha tripla deficiência a física, auditiva e a visual, e se a memória não me falha, repetia cada classe porque estava a ser difícil se adaptar aquela instituição então teve problemas, mas sempre disse aquele que tem problemas comigo por ser existente eu explico que estou a prepara-lo para lá.

6. Quais são as dificuldades que têm encontrado no processo de ensino aprendizagem?

R: nos primeiros anos de trabalho não tive problemas muito difíceis, agora quando começamos a receber os novos professores os problemas com os alunos surgiram. Mas depois de investigar as razões do fraco aproveitamento percebi que estes professores não tinham domínio das matérias para fazer cálculos de matemática que é o cubarito. Temos o cubarito com os cubos para os alunos poderem fazer as contas. Então fiz uma pequena formação para os meus colegas para trabalhar com cubarito e assim usamos todos os mesmos instrumentos. E também fazemos assistência de aulas entre os professores e isso ajuda muito.

7. Comparando as crianças externas e internas, como tem sido o desempenho delas?

R: as crianças externas são mais aproveitadas porque elas como tem o material aqui e a instituição não admite que se retire o material da instituição, elas acabam sendo as mais aproveitadas. Os internos não se preocupam com a importância do estudo.

8. E a família dos alunos elas participam na educação das crianças?

R: Até aí, não vale a pena. Só tive uma mãe que se preocupava com a criança há dois anos atrás. Com os alunos internos falamos com a direcção ou com os professores é que orientamos os alunos.

9. Qual é a média de idade nos alunos da 7ª classe?

R: os que entram com 8,9 anos aprendem com muita facilidade agora as crianças que entram tarde porque perderam a visão enquanto frequentavam a escola regular.

10. Nas aulas de ofício o que estas crianças têm aprendido para o futuro.

R: dou uma noção de como fazer tapetes de farrapos, naperões como se prega um botão, na unidade de madeira, explico que tipo de madeira se pode usar fazer diferentes objetos e mobiliário.

Encontro com o Professor PM4

1. Quem fornece a matéria-prima que se usa na aula de ATL?

R: A instituição (IDV) que fornece na medida do possível.

2. Não existem outras instituições que apoiam o IDV no fornecimento de matéria-prima para as atividades dos tempos livres?

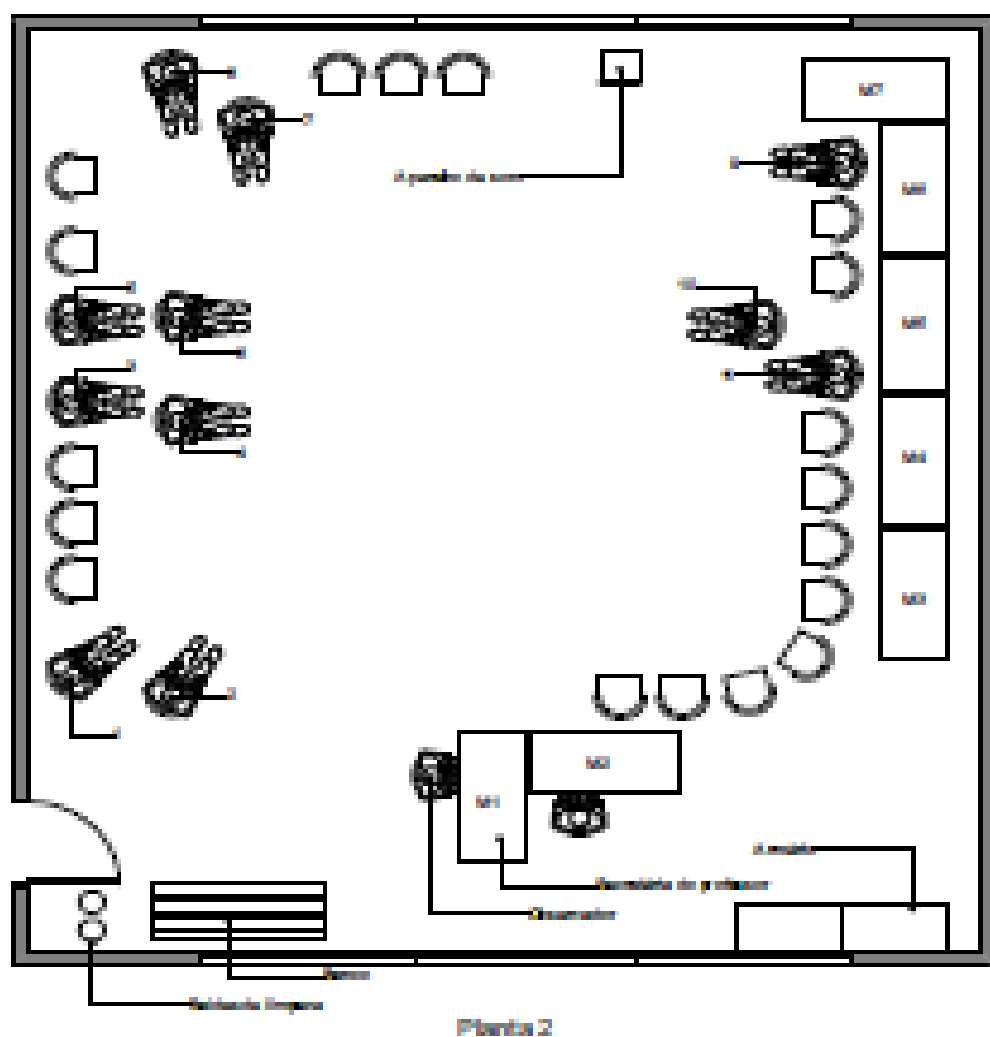
R: Tínhamos na altura apoio de outras instituições mas hoje não temos.

3. Notei que há atividades que não são realizadas a muito tempo como carinhos de arrame, brinquedos de cartolina?

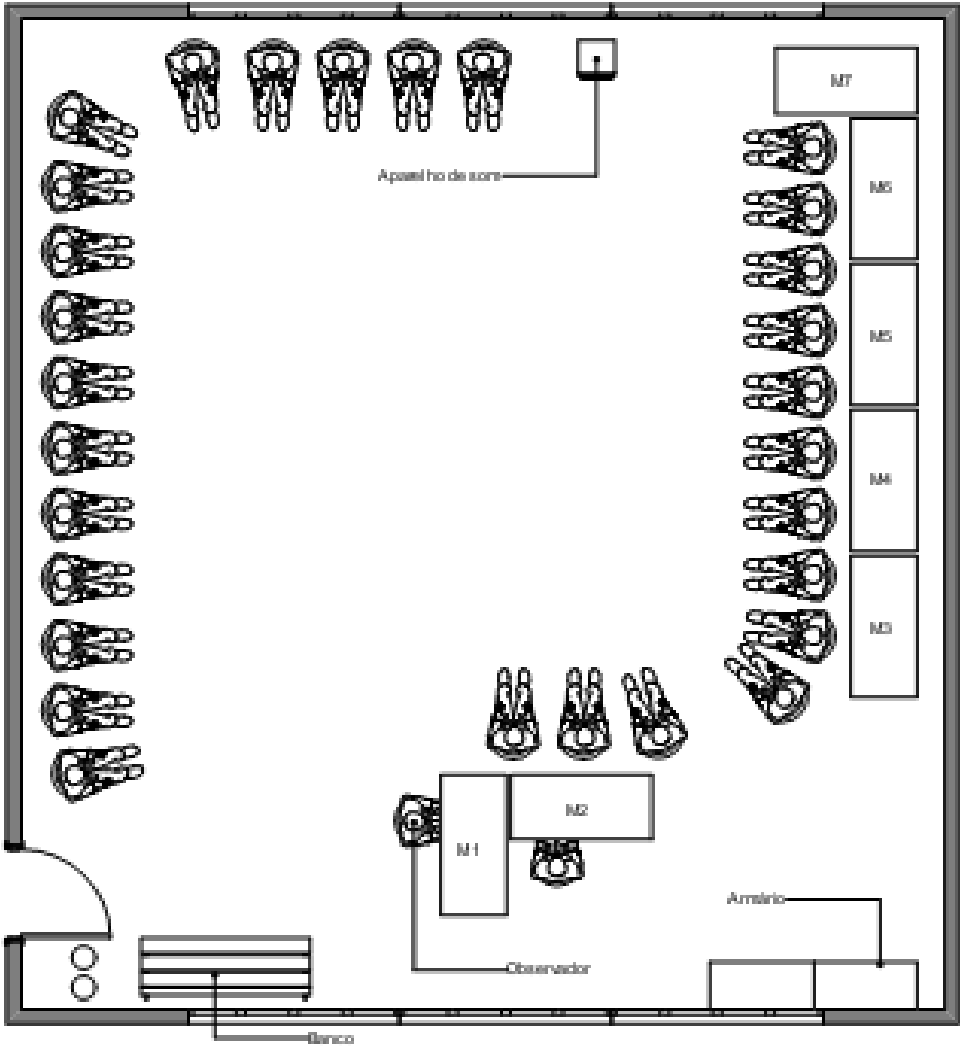
R: Temos feito as atividades, só que dividimos as atividades em trimestres no primeiro trimestre fizeram naperões, no segundo trimestre fizemos tapetes.

4. Para além das atividades realizadas no IDV hoje, existe outras atividades não mencionadas,

R: tínhamos outras atividades mais por falta de material, so fazemos atividades que indiquei porque é fácil encontrar materiais como trapos, sacos sintético, linhas para fazer naperões.

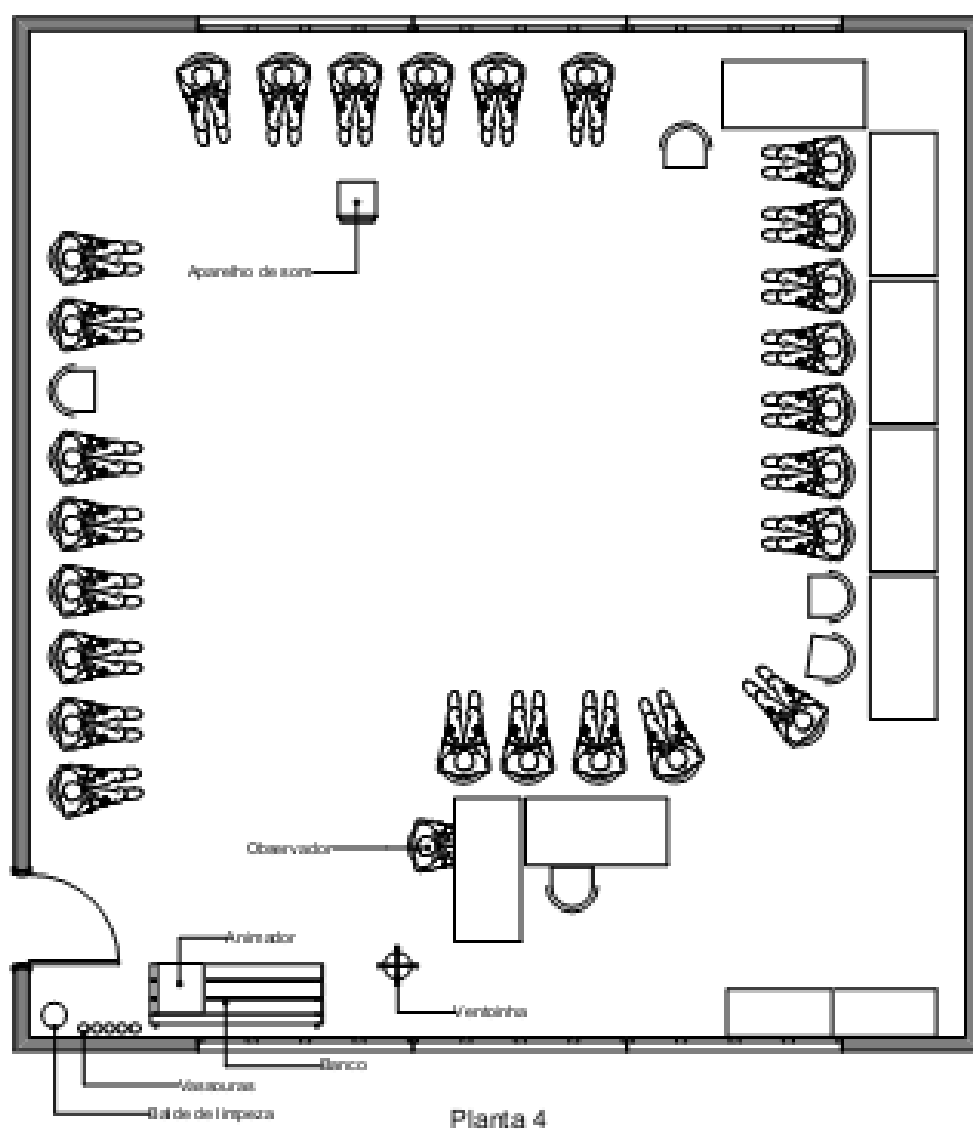


Mapa de observação 1

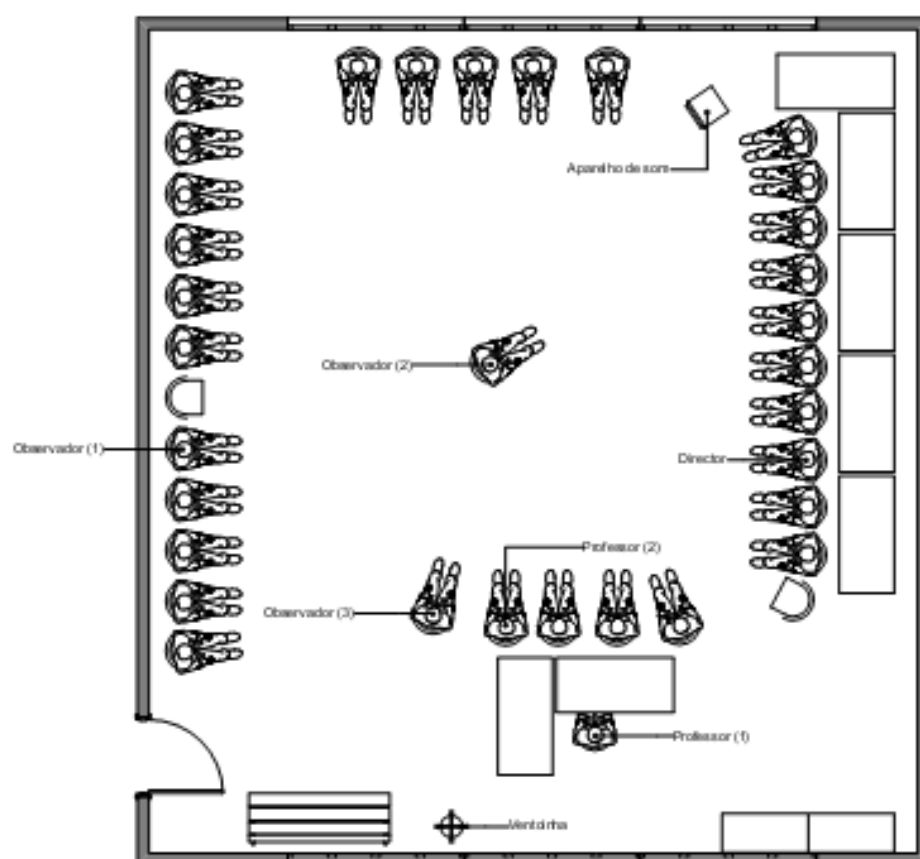


Planta 3

Mapa de observação 2



Mapa de observação 3



Planta 5

Mapa de observação 4

